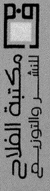
البحث التربوي
وكتابة الرسائل الجامعية



الدكتور عبد الرحمن صالح عبد الله



مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع


البحث التربوي
وكتابة الرسائل الجامعية

بسم الله الرحمن الرحيم

قال الله تعالى في سورة البقرة:

وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِ الْمَوْتَىٰ ۖ قَالَ أَوَلَمْ تُؤْمِن ۖ قَالَ بَلَىٰ وَلَٰكِن لِّيَطْمَئِنَّ قَلْبِي ۖ قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِّنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَىٰ كُلِّ جَبَلٍ مِّنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا ۚ وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ ﴿٢٦٠﴾

البحث التربوي

وكتابة الرسائل الجامعية

الدكتور عبدالرحمن صالح عبدالله

جامعة عمان العربية للدراسات العليا

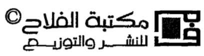
كلية الدراسات التربوية العليا

الطبعة الأولى

١٤٢٦هـ/٢٠٠٦م



الطبعة الأولى 1426هـ 2006م



دولة الكويت

حولي-شارع بيروت - عمارة الأطباء

هاتف: 1985 264 فاكس: 7784 264 965+

ص.ب: 4848 الصفاة-الرمز البريدي 13049

دولة الإمارات العربية المتحدة

العين:- ص.ب 16431 هاتف: 7662189 فاكس: 7657901 3 971+

دبي:- ص.ب: 20438 هاتف: 2630618 فاكس: 2630628 4 971+

جمهورية مصر العربية

37 شارع النصر- امتداد رمسيس2

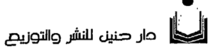
مقابل وزارة المالية ومصلحة الجمارك

مدينة نصر- القاهرة

تلفاكس 8143 262 202+

E-mail: alfalah_egypt@ hotmail.com

الموزعون في المملكة الأردنية الهاشمية



العيدلي- مقابل البنك العربي- عمارة الددو

هاتف 5695611 فاكس 1208 568 6 962+

ص.ب 927385 الرمز البريدي 11190

عمان- الأردن

e-mail: dar_honin@yahoo.com

تقديم

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على سيدنا محمد ، الهادي البشير ، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين ، أما بعد :

فإن للبحث العلمي دور كبير في تحسين معيشة الإنسان ، وترقية الحياة على هذه الأرض . وقد أصبح البحث العلمي في عالم اليوم مؤشراً مهماً على التقدم والنماء ، وأداة فاعلة للتقويم والتطوير والمراجعة ؛ ولذلك لجأت المؤسسات والشركات ، الأهلية منها والحكومية إلى إنشاء المراكز والوحدات التي تُعنى بتقديم الاستشارات ، وإجراء البحوث والدراسات بأنواعها المختلفة . وإذا كانت للبحث العلمي كل تلك الأهمية في عالم الأشياء ، فإن أهميته في مجال التربية - التي يعد الإنسان موضوعها ، وهدفها الأسمى - تبدو أكثر وضوحاً ، وأشد إلحاحاً .

فالبحث التربوي معني بالتعاطي مع المشكلات التربوية وتشخيصها بدقة ، واقتراح الحلول الناجعة لها . كما أن القرار التربوي حتى يُطمئن إليه ، وينال الثقة والقبول ، فإنه يفترض أن يستند إلى نتائج البحث التربوي ، وإلا بقي يتحرك في دائرة الشك والقصور .

ولأن البحث التربوي صنعة من جملة الصنائع ، فينبغي أن يتعرف الباحثون قواعده وأصوله ، وأن يتمكنوا من مهاراته وفنونه ، وتلك هي إحدى المهام الكبرى التي تُناط بالباحثين والدارسين في المؤسسات التربوية عموما ، وفي مقدمتها الجامعات والكليات والمعاهد التي تحتوي برامج وأقساماً

للدراسات العليا . ويأتي الكتاب الذي بين أيدينا كمساهمة نوعية وعميقة في هذا المجال .

ويقع الكتاب في خمسة فصول ؛ يخصص المؤلف الفصل الأول منها لتقديم نبذة عن البحوث العلمية والتربوية ، شملت تعريف البحث ، ومفهوم العلم والبحث العلمي ، والعلاقة بين البحث التربوي والبحث العلمي ، ثم ألقى الضوء على أهمية البحث التربوي وواقعه في الرسائل الجامعية ، والعوامل المؤثرة فيه ، وفي نهاية الفصل ناقش الصعوبات التي تواجه البحث التربوي ، والمكانة التي تحتلها القيم في منظومته .

ويعرض المؤلف في الفصل الثاني لمناهج البحث التربوي وأساليبه ؛ فتحدث أولاً عن تصنيف مناهج البحث التربوي ، ثم تحدث عن المناهج التي يستخدمها طلبة كليات العلوم التربوية بالتفصيل ، وهي : المنهج التاريخي ، والمنهج الوصفي ، والمنهج التجريبي ، حيث بين طبيعتها ، وشروط استخدامها ، وأساليبها المختلفة .

ويتناول المؤلف في الفصل الثالث كيفية إعداد خطة البحث ، وذلك بخطوات متسلسلة تأخذ بيد الباحث من لحظة اختيار مشكلة البحث وبيان حدودها ، إلى كيفية تحديد فرضيات البحث وأهدافه وأهميته ، ثم بيان الأساليب والإجراءات المتبعة فيه ، وتعريف مصطلحاته ، ويختتم الفصل بكيفية كتابة الإطار النظري ، وعرض الدراسات السابقة والإفادة منها .

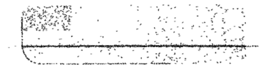
وأما الفصل الرابع فيفرده المؤلف للحديث عن تصميم أدوات البحث وإجراءاته ، إبتداء بجمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري ، وتدوين البيانات عن المصادر وقراءتها وجمع المعلومات منها ، مروراً ببناء الأدوات التي يستعين بها الباحث لجمع البيانات ، وهي : الامتحان ، والاستبانة ،

ومقاييس الاتجاهات ، وبطاقة تحليل المحتوى ، وبطاقة الملاحظة . وانتهاء بإجراءات صدق الأداة وثباتها ، وكيفية اختيار العينة .

وجاء الفصل الأخير ليبين كيفية كتابة تقرير البحث حيث يتحدث المؤلف فيه عن كتابة العنوان ، والأسلوب اللغوي ، وقواعد استخدام الترقيم ، والهمزة ، والعدد ، والاقتباس ، والتوثيق ، والجداول والأشكال والملاحق ، وأساليب كتابة البيانات في قائمة المصادر والعوامل المؤثرة في وضعها ، والأساليب المفضلة لذلك .

ويتميز هذا الكتاب من بين العديد من المؤلفات في البحث التربوي بمجموعة من المزايا ، أهمها : أنه على الرغم من أن جهات عديدة يمكنها الإفادة منه إلا أنه موجه إلى طلبة الدراسات العليا مباشرة ؛ كمرشد عملي لهم في إعداد رسائلهم الجامعية ، بخطوات متسلسلة وواضحة ، بعيدة عن المشتّتات . وأنه يتوافق مع لوائح الدراسات العليا المعمول بها في كثير من الجامعات من حيث طبيعة الفصول وترتيبها . وأنه رصين العبارة ، وسهل التناول ، ويخلو من الإيجاز المخل ، أو التطويل الممل ، الذي تقع فيه الكثير من المؤلفات في مجاله . كما يتميز بحداثة مادته ، ووفرة مصادره ومراجعه .

ومما يضفي على الكتاب قيمة تربوية وعملية ، أنه من إعداد مؤلف قدير يملك بصيرة نظرية ، وخبرة عملية ؛ فالمؤلف علم من أعلام التربية الإسلامية الروّاد ، الذين قدموا في التربية الإسلامية ومناهجها ، وفي الفكر التربوي الإسلامي ما يربو على خمسين بحثاً محكماً ، وكتاباً أصيلا ، تدرَّس في العديد من الجامعات . هذا إلى جانب الإشراف على فرق التطوير والتأليف في مجال كتب التربية الإسلامية المدرسية ، يضاف إلى ذلك الاستشارات ، وتحكيم البحوث ، والتدريس الجامعي ، والإشراف على العشرات من طلبة الدراسات العليا في مستويي الماجستير والدكتوراه .



وأما المؤلف فإن التعريف بشخصه وسيرته الكريمة مما تقصر عنه هنا المساحة والمقام ، وحسبي أن أشير إلى تشرفي بالالتقاء به طالبا ، والقرب منه أخاً وصديقاً منذ أكثر من خمسة عشر عاما ، ومنذ ذلك الحين وصورة " الشيخ القدوة " في العلم والحياة ، تزداد في عقلي وقلبي : تألقاً وعمقا . نسأل الله جلت قدرته أن يطيل في عمر أستاذنا الفاضل ، وأن ينفع طلبة العلم بعلمه ، ويجعله خالصاً لوجهه الكريم " يوم لا ينفع مال ولا بنون إلا من أتى الله بقلب سليم " .

الدكتور : محمد عبد الكريم العياصرة

جامعة السلطان قابوس / كلية التربية

٧/محرم/ ١٤٢٦هـ - ١٦/فبراير / ٢٠٠٥م

مقدمة مؤلف الكتاب

الحمد لله رب العالمين ، والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين ، وصحابته الطيبين الطاهرين ، ومن سار على نهجه إلى يوم الدين ، وبعد :

فإن التربية صناعة عظيمة الشأن ، بها تزكو النفوس ، وتتقدم المجتمعات . وهي تقوم على أسس ومبادئ واضحة ، وتؤثر فيها عوامل كثيرة متداخلة ومعقدة . ولهذا كان لا بد من أن يسترشد القائمون على العملية التربوية بما يتوصل إليه الباحثون من نتائج . فالبحث التربوي لا غنى عنه في أي مجال من مجالات التربية ؛ سواء أكان ذلك في مجال المناهج ، أم الإدارة المدرسية ، أم تربية المعلمين والمعلمات ، أم القياس والتقويم .

لقد نمت الكليات التربوية في العالم العربي ، وطوّرت في معظمها برامج للدراسات العليا على مستوى الدكتوراه ، أو الماجستير ، وازداد عدد طلاب تلك الدراسات ازديادا كبيرا . وأدى ذلك إلى كتابة آلاف الرسائل الجامعية في الميدان التربوي . ولكن هذا وحده لا يعد مؤشرا صادقا على ازدهار حركة البحث التربوي . فالتركيز على الشكل دون المضمون ، وتقليد البحث التربوي في الغرب تقليدا أعمى ، من الآفات التي قد تجعل ثمار البحث التربوي مرة . فأسماء المؤلفين في الرسائل الجامعية تقلب ؛ لا لشيء إلا لأن الباحث التربوي في الغرب يقلبها!! ونسي كل من يفعل ذلك ، ومن يدعو إليه ، أن قلب الأسماء ليس من البحث التربوي في شيء ، وأنه قضية ثقافية .

لا بد للباحث التربوي من أن يعالج قضايا حقيقية تنبع من بيئته ، ولا بد له من الفصل بين ما يقع في دائرة البحث التربوي ، وما يعد من الأمور

الثقافية . وعليه قبل هذا وبعده أن يمتلك مخزونا فكريا مستمد مما تؤمن به خير أمة أخرجت للناس ، وأن يراعي في بحوثه مجموعة من المبادئ الخلقية ، يأتي في مقدمتها : البحث عن الحقيقة ، والدقة ، والموضوعية . والكتاب يلقي الضوء على هذه القضايا ، ويدعو الباحثين للتفكير فيها .



تقديم : بقلم الدكتور محمد عبدالكريم العياصرة ---- 5

مقدمة مؤلف الكتاب ---- 9

الفصل الأول: البحوث العلمية والتربوية

مقدمة ---- 17

تعريف البحث ---- 19

مفهوم العلم والبحث العلمي ---- 21

البحث التربوي وعلاقته بالبحث العلمي ---- 27

أهمية البحث التربوي ---- 30

واقع البحث التربوي في الرسائل الجامعية ---- 33

العوامل المؤثرة في البحث العلمي والتربوي ---- 35

مكانة القيم في البحث العلمي والبحث التربوي ---- 40

الفصل الثاني: مناهج البحث التربوي وأساليبه

تصنيف مناهج البحث التربوي ---- 53

المنهج التاريخي ---- 56

تحقيق المخطوطات ---- 59

المنهج الوصفي 68
أولاً : أسلوب تحليل المحتوى 69
ثانياً : أسلوب الملاحظة 73
ثالثاً : أسلوب المقابلة 78
رابعاً : الأسلوب المسحي 82
خامساً : أسلوب دراسة الحالة 83
المنهج التجريبي 87

الفصل الثالث: إعداد خطة البحث

أهمية إعداد خطة البحث 101
اختيار مشكلة البحث وبيان حدودها 103
فرضيات البحث 109
أهداف البحث 113
أهمية البحث 118
الأساليب والإجراءات 119
مصطلحات البحث 123
الإطار النظري و الدراسات السابقة 124
فصول البحث 129



الفصل الرابع: تصميم أدوات البحث والإجراءات

أهمية جمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري 135

تدوين البيانات عن المصادر 139

قراءة المصادر وجمع المعلومات 141

بناء الأدوات التي يستعين بها الباحث 142

الامتحان 144

الاستبانة 153

مقاييس الاتجاهات 157

بطاقة تحليل المحتوى 162

بطاقة الملاحظة 168

إجراءات صدق الأداة 170

إجراءات الثبات 174

العينة 178

الفصل الخامس : كتابة البحث

العناوين 185

الأسلوب اللغوي 186

قواعد في استخدام الترقيم 192

قواعد في استخدام الهمزة 196

قواعد في استخدام العدد 201

الاقتباس 204
التوثيق 206
الجداول والأشكال والملاحق 212
أساليب كتابة البيانات في قائمة المصادر 217
العوامل المؤثرة في وصف البيانات في قائمة المصادر 221
الأسلوب المفضل لوصف البيانات في قائمة المصادر 222
قائمة المصادر 241

الفصل الأول

1

البحوث العلمية والتربوية

* مقدمة
* تعريف البحث
* مفهوم العلم والبحث العلمي
* البحث التربوي وعلاقته بالبحث العلمي
* أهمية البحث التربوي
* واقع البحث التربوي في الرسائل الجامعية
* العوامل المؤثرة في البحث العلمي والتربوي
* الصعوبات التي تواجه البحث العلمي والبحث التربوي
* مكانة القيم في البحث العلمي والبحث التربوي

البحوث العلمية والتربوية

الفصل الأول
البحوث العلمية والتربوية

مقدمة

لقد تقدم العلم في العصر الحديث في شتى المجالات تقدما مذهلا ، واستطاع الإنسان الهبوط على سطح القمر ، ونزل بنجاح أول مسبار فضائي على سطح المريخ في الشهر الأول من عام 2004م . وتقدم علم الطب ، وأصبحت زراعة الأعضاء أمرا مألوفا . ولجأ الأطباء إلى استخدام إنسان آلي ضئيل الحجم - يبتلعه المريض كما يبتلع كبسولة من الدواء - في العمليات الجراحية داخل جسم الإنسان . وما كان لهذا التقدم العلمي أن يتم لولا فضل الله سبحانه وتعالى على الإنسان الذي سخر له كل ما في الكون ، ثم الجهود الحثيثة المضنية التي بذلها العلماء في المختبرات . فالبحث العلمي يقف وراء الإنجازات التي أحرزها العلم الحديث في شتى المجالات .

واستطاع العلماء تطبيق نتائج بحوثهم في الصناعات التي يستخدمها الإنسان في حياته العادية ، ومن الأمور التي لا تستغني عنها الحياة المعاصرة ركوب السيارات ، والطائرات ، واستخدام الأجهزة الإلكترونية ، مثل : الثلاجات ، والغسالات ، والهواتف النقالة ، وأجهزة الحاسوب ، والأجهزة الطبية في المستشفيات . لكن في المقابل ، هناك تطبيقات أخرى للعلم أضرت بالبشرية ، ومنها : الأسلحة الكيميائية ، والأسلحة النووية ، وغيرها . فالإنسان العادي يشاهد ثمرات البحث العلمي في

حياته اليومية : خيرها وشرها ؛ ولهذا فإن الحديث عن البحث العلمي لا يهم العلماء فحسب ، بل يهم الساسة والعسكريين ، والأفراد العاديين . إنه ليس ترفا فكريا ، بل قضية تهم أبناء المجتمع جميعا . ولعل هذا يفسر سرعة انتشار مراكز البحوث العلمية في كثير من دول العالم . ويمكن القول إن عدد مراكز البحوث العلمية ، ونوعيتها في دولة معينة مؤشر قوي على مدى تقدم تلك الدولة .

وتطورت التربية في القرن الماضي ، أي القرن العشرين ، تطورا كبيرا ، وشمل التطور العلوم التربوية ، مثل : علم النفس التربوي ، والمناهج ، وعلم الاجتماع التربوي ، والإدارة المدرسية . وحدث تطور كبير في الوسائل التعليمية ، وأحدثت التقنيات الحديثة تقدما في الأساليب التعليمية التعلمية . وتطورت برامج تربية المعلمين ، وأخذت الكليات التربوية تركز على الوظائف التي يقوم بها الطالب بعد تخرجه ، وانخراطه في مهنة التعليم .

وشمولية التطوير في المجال التربوي لم يقف حائلا دون التقدم في نوعية التعليم ، فطور خبراء القياس والتقويم أدوات مناسبة كي تستخدم في تقويم تعلم الطلاب ، ومعرفة مدى اكتسابهم أهداف المنهاج ، كما طوروا أدوات لقياس اتجاهات الطلاب وقدراتهم . وتحسن مستوى الكتاب المدرسي من حيث الأسلوب الذي يعرض به المحتوى ، والأنشطة التي يتضمنها . وتمكن علماء اللغات من زيادة سرعة القدرة على القراءة ، وأصبح الطالب أكثر قدرة على التعلم الذاتي ، والتعلم التعاوني .

وكما أن البحث العلمي ساهم في تقدم العلوم ، فإن البحث التربوي ساعد في تطوير العملية التربوية . فالدراسات التجريبية استخدمت للمفاضلة بين طرق التدريس في ظل ظروف معينة ، والملاحظة ساعدت على فهم سلوك الطلاب ، وساعد أسلوب المقابلة على استكشاف أبعاد الشخصية ، ومكنت الاختبارات التربويين من الحكم بدقة على تقدم الطلاب . وهكذا يمكن القول إن البحث التربوي ساعد على أن تصبح التربية علما ، له أسسه وضوابطه . ويخطئ كل من يقلل من أهمية التربية ،

أو البحث التربوي ؛ فلولا البحث التربوي لما استطاعت التربية أن تحرز النجاح الذي أحرزته ، ولظلت أقرب إلى وجهات النظر منها إلى العلم .

ونظرا لأن التعليم أصبح إلزاميا ، فإن القضايا التربوية ليست من اختصاص وزارات التربية والتعليم وحدها ، فالآباء والمعلمون ، والموجهون ، والمؤسسات الاجتماعية ، ورجال السياسة ، والاقتصاد ، يتأثرون بنوعية التربية التي تقدم في المدارس . ومن هنا فإن الحديث عن البحث التربوي لا يقل أهمية عن البحث في العلوم الطبيعية . وواجب المؤسسات التربوية أن تُبَصِّرَ هؤلاء بأهمية البحث التربوي ، وأن توظفه في تطوير العملية التربوية .

تعريف البحث

من الاتجاهات الحديثة في المراحل الأولى من التعليم تكليف الطلاب بكتابة تقارير ، وملخصات لمقالات يقرؤونها من الكتب أو المجلات . وهذا الأسلوب ينمي في الطلاب التعلم الذاتي ، ويضعهم في الطريق الصحيح الذي يقود فيما بعد إلى البحث العلمي . فالتقرير ليس بحثا ، بل هو تلخيص ما سبق معرفته عن طريق الخبرة أو التجريب[1] . وبناء على ذلك ، فإن كتابة التقرير لا تتطلب إبداعاً من كاتبه مثلما هو الحال في كتابة البحث .

والبحث لغة يعني طلب الشيء في التراب[2] . وورد معنى مشابه لهذا في الآية الكريمة : ﴿ فَبَعَثَ ٱللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِى ٱلْأَرْضِ لِيُرِيَهُۥ كَيْفَ يُوَٰرِى سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَـٰوَيْلَتَىٰٓ أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَـٰذَا ٱلْغُرَابِ فَأُوَٰرِىَ سَوْءَةَ أَخِى ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ ٱلنَّـٰدِمِينَ ﴾[3] . فالغراب بحث في الأرض ؛ أي نبش التراب بمنقاره ورجليه ليدفن غرابا ميتا . وهذه الآية الكريمة عظيمة الدلالة ؛ فهي تبين أهمية

1) أحمد رضا : معجم متن اللغة ، ص 528.

2) ابن منظور : لسان العرب ، ج 2 ، ص 115.

3) سورة المائدة : الآية 31.

الاستفادة من تجارب الآخرين . والبحث يعني أيضا التفتيش عن شيء ، وقد سميت سورة براءة باسم آخر هو **سورة البحوث** ؛ لأنها بحثت في أسرار المنافقين وأحوالهم ، أي فتشت عنها ؛ ففضحتهم[4] .

و **المعنى الاصطلاحي** للبحث لا يبعد كثيرا عن هذا المعنى . وقد عُرِّفَ من قبل عدد من المختصين تعريفات عديدة ، نذكر منها ما يلي :

1) "الجهد الذي يبذله الباحث ، تفتيشا ، وتنقيبا ، وتحقيقا ، وتحليلا ، ونقدا ، ومقارنة ، في موضوع ما ؛ بغرض اكتشاف الحقيقة ، أو الوصول إليها"[5] .

2) "عمل منظم يهدف إلى حل مشكلة معرفية باستقراء جميع مكوناتها"[6] .

3) "محاولة لاكتشاف المعرفة ، والتنقيب عنها ، وتنميتها ، وفحصها ، وتحقيقها بتقص دقيق ، ونقد عميق ، ثم عرضها عرضاً مكتملاً بذكاء ، وإدراك ؛ لتسير في ركب الحضارة العالمية ، وتسهم فيه إسهاماً إنسانياً حياً شاملا"[7] .

4) "دراسة دقيقة مضبوطة ، تستهدف توضيح مشكلة ما ، أو حلها . وتختلف طرقها ، وأصولها ، باختلاف طبيعة المشكلة وظروفها"[8] .

5) " جهد منظم مضبوط يهدف إلى معرفة العلاقات بين الظواهر الطبيعية"[9] .

6) السعي المنظم وراء معلومات حول موضوع معين"[10] .

وإذا أمعنا النظر في هذه التعريفات ، وجدنا أن البحث يحتاج إلى جهد منظم ،

---

4) وهبة الزحيلي : التفسير المنير ، ج 10, ص 91.

5) مهدي فضل الله : **أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق** ، ص 12.

6) فريد الأنصاري : **أبجديات البحث في العلوم الشرعية** ، ص176.

7) ثريا ملحس : **منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين** ، ص 24.

8) فريد نجار وآخرون : **قاموس التربية وعلم النفس التربوي** ، ص213.

9- "Definition of Scientific Research" , http://www.fmarion.edu/

10- Outus: **Handbook for Composition and Term Papers**, p.18

وأنه يهدف إلى حل مشكلة معينة ، أو اكتشاف الحقيقة . ولكي يحقق ذلك ، فإنه يتبع أساليب متنوعة ، تختلف باختلاف المشكلات .

مفهوم العلم والبحث العلمي

يستخدم مصطلح العلم للدلالة على مفاهيم متعددة، منها:

1) **العلم مجموعة من المعارف في مجال معين:** هناك من يحصر العلم كمعرفة في مجالات الطبيعة ، بينما يرى آخرون أن حصر العلم فيما يتعلق بعالَم الطبيعة غير مبرر .

2) **يعتقد فريق من العلماء أن أهم ما يميز العلم الطريقة التي يكتسب بها؛** فالطريقة العلمية ، أو البحث العلمي هو الذي ساعد البشرية على إحراز تقدم علمي مذهل ، والباحث العلمي يسير في بحثه وفق الخطوات التالية :

الخطوة الأولى ـ الشعور بالمشكلة : عندما يواجه المرء موقفا لا تسعفه فيه خبراته السابقة ، فإنه يحس بأن هناك مشكلة ينبغي عليه مواجهتها ؛ فالشعور بأهمية المشكلة يدفعه للبحث عن حل لها .

الخطوة الثانية ـ تحديد المشكلة : بعد الشعور بوجود مشكلة ، يشرع الباحث في جمع معلومات تساعده على تحديد جوانبها التي تحتاج إلى بحث . وغالبا ما يضع فرضية ، أو أكثر تتعلق بحل المشكلة . فالباحث التربوي الذي يشعر في البداية بالرغبة في معرفة أسباب تدني التحصيل الدراسي لدى الطلاب ، يقوم بتحديد دقيق لهذه القضية ، فقد يقرر دراسة أثر ثقافة الوالدين في هذه الظاهرة ، وقد يفترض أن تدني ثقافتهما تؤدي إلى تدني التحصيل الدراسي .

الخطوة الثالثة ـ جمع المعلومات : يجمع الباحث معلومات عن الجوانب التي يرغب في بحثها ، مستخدماً أساليب بحث ، وأدوات مختلفة .

الخطوة الرابعة ـ اختبار الفرضيات وحل المشكلة : بعد أن يكتمل جمع

المعلومات ، يخضع الباحث فرضيته للاختبار ، فإما أن تثبت صحتها ، فتتحول إلى حقيقة ، أو يتبين بطلانها ، فترفض .

3) **أما المفهوم الثالث للعلم فيرى أنه اتجاه،** فالعلم بهذا المفهوم اعتقاد بأن الكون خلق نفسه بنفسه ، وأنه يسير وفق نظام لا يتدخل فيه أحد . وهذا هو الاتجاه العلماني القائم على فصل الدين عن الحياة .

4) **المفهوم الشامل للعلم:** لا أحد ينكر أن العلم يتضمن مجموعة من المعارف ، ففي كل علم حقائق ، ونظريات ، وقوانين . غير أن المعارف لا تكتشف بطريقة عشوائية ، بل إن ذلك يتم وفق أسلوب معين ؛ ففي كل علم معارف وأساليب بحث . والعلم غير محصور في الطبيعة ، بل يشمل الفرد والمجتمع ، وما نزل من عند الله سبحانه وتعالى .فالكون فيه آيات : ﴿ وَكَأَيِّن مِّنْ ءَايَةٍ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ يَمُرُّونَ عَلَيْهَا وَهُمْ عَنْهَا مُعْرِضُونَ ﴾ [11] ، والإنسان آية كما يظهر في قوله تعالى : ﴿ وَفِي خَلْقِكُمْ وَمَا يَبُثُّ مِن دَآبَّةٍ ءَايَٰتٌ لِّقَوْمٍ يُوقِنُونَ ﴾ [12] والمجتمع الإنساني آية تستحق الدراسة والاعتبار ، ﴿ لَقَدْ كَانَ لِسَبَإٍ فِي مَسْكَنِهِمْ ءَايَةٌ جَنَّتَانِ عَن يَمِينٍ وَشِمَالٍ كُلُوا۟ مِن رِّزْقِ رَبِّكُمْ وَٱشْكُرُوا۟ لَهُۥ ﴾ [13] ، والقرآن الكريم فيه آيات بينات ، لقوله تعالى : ﴿ الٓر تِلْكَ ءَايَٰتُ ٱلْكِتَٰبِ ٱلْحَكِيمِ ﴾ [14] . فلا حواجز بين العلوم التي تبحث في الكون ، والنفس الإنسانية ، والمجتمع ، والقرآن الكريم . وفي هذا دلالة على عدم التناقض بين العلوم الكونية من جهة ، والعلوم النفسية ، والعلوم الاجتماعية ، وعلوم الوحي من جهة أخرى . إنه دليل على وحدة العلوم .

والعلم ليس معارف وأساليب بحث فحسب ، بل هو أيضا قيم واتجاهات .

11) سورة يوسف : الآية 105.
12) سورة الجاثية : الآية 4 .
13) سورة سبأ : الآية 15.
14) سورة يونس : الآية 1.

فالعلمانيون ينكرون وجود صلة بين العلم والإيمان بالله واليوم الآخر، وعلى النقيض من ذلك، يرى المؤمن في العلم طريقا مؤديا إلى الإيمان لقوله تعالى ﴿ إِنَّمَا يَخْشَى ٱللَّهَ مِنْ عِبَادِهِ ٱلْعُلَمَـٰٓؤُا۟ ۗ إِنَّ ٱللَّهَ عَزِيزٌ غَفُورٌ ﴾[15] وهكذا يكون العلم شاملا لمعارف وأساليب بحث، وقيم، تتعلق بالكون، والمجتمع، والنفس الإنسانية، وما نزل به الوحي من عند الله سبحانه وتعالى.

أهداف العلم: للعلم أهداف متعددة يسعى لتحقيقها، وهذه هي:

1) **الوصف والبيان**: يقوم العلم ببيان أحوال الظواهر التي يتعرض لها، فيصفها وصفا دقيقا؛ حتى يسهل فهمها.

2) **التفسير**: لا يكتفي العلم بوصف الظواهر، وبيان أحوالها، بل يسعى لمعرفة العلاقات بين العوامل المتعددة الماثلة في الموقف. وقد قادت الرغبة في التفسير العلماء إلى اكتشاف قوانين ونظريات يفسرون بها ما يلاحظون.

3) **التوقع أو التنبؤ**: عندما يتعرف العالم على العلاقات بين العوامل المختلفة في ظل ظروف معينة، فإنه يصبح أكثر قدرة على معرفة ما الذي سيحدث مستقبلا. فعالم الأرصاد الجوية الذي تتجمع لديه بيانات معينة، يستطيع توقع ما قد يحدث في الأحوال الجوية في الساعات المقبلة. ولقد أدى تقدم العلم إلى زيادة دقة القدرة على التنبؤ. وغير خاف أن التنبؤ المقصود هنا ليس الادعاء بعلم الغيب الذي لا يعلمه إلا الله تعالى، بل هو استنتاج ذكي مبني على حقائق واقعية.

4) **الضبط**: يطمح العلماء إلى ما هو أكثر من التوقع، إنهم يعكفون على دراسة مدى قدرتهم على التحكم في الظواهر الكونية. وحجتهم في ذلك أن الذي يفهم ظاهرة معينة، ويتعرف العوامل المؤثرة فيها، ويتوقع حدوثها، يصبح أكثر قدرة على التحكم في مجرياتها مستقبلا إذا ما أدخل عليها عوامل جديدة، أو تحكم في

15) سورة فاطر: الآية 28.

العوامل المؤثرة فيها . ومن الأمثلة على ذلك أن العلم حل مشكلة الفيضانات عن طريق بناء السدود . ولكن علينا أن ندرك أن العلم مهما تقدم فلن يكون قادرا على التحكم في كل ما في الكون الذي يخضع لسنن إلهية . فالعلماء قادرون على التنبؤ بقرب حدوث الزلازل والبراكين ، ولكنهم عاجزون عن إيقاف حدوثها[16] .

5) **الإيمان بالخالق** : من أهداف العلم الأساسية التنبيه على قدرة الله تعالى في الكون ، وتنمية الإيمان . فالذين يتفكرون في خلق السموات والأرض يتوصلون إلى حقيقة مهمة عندما يستنتجون أن الله سبحانه وتعالى لم يخلقهما عبثا . فأهداف العلم في الإسلام لها قواسم مشتركة مع أهداف العلم في المجتمعات الغربية ، ولكنها تختلف عنها في الهدف الإيماني الذي لا وجود له عند العلمانيين .

المسلمات التي يقوم عليها العلم: ينطلق العلم من مسلمات يعتقد بصحتها ، والمسلمة جملة خبرية لا يشك الباحث في صحتها ، ولا يرى أنه بحاجة لإثباتها . وفائدة المسلمة أنها تمكن الباحث من الانطلاق لبحث آفاق جديدة ، دون الالتفات لقضايا معلومة . ومن المسلمات التي يقوم عليها العلم :

1) **التشابه** : من الملاحظ أن بعض الأشياء في الكون بينها تشابه ، فالأشجار لها خصائص مشتركة ، وإن كان بينها تباين في اللون ، والشكل ، والحجم ، ونوع الورق ، ونوع الثمار . وتساعد خاصية التشابه العلماء على تصنيف الأشياء . وكلما كان التصنيف قائما على الخصائص الأساسية ، كان عاملا مساعدا في تقدم العلم ؛ لأنه ينظم المعرفة المكتسبة ، ويساعد على المقارنة ، ومعرفة نقاط التشابه والاختلاف . ثم إن ظاهرة التشابه هي التي تمكن العلماء من تعميم النتائج التي يتوصلون إليها[17] .

---

16) فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ص 73-74.
17) المصدر السابق ، ص60-62.

2) **الثبات** : تدل مسلمة الثبات على أن الظاهرة التي يلاحظها العالم لا تتغير إذا ما شاهدها مرة ثانية ، فالظاهرة تحتفظ بخصائصها ، ولا تتبدل بصورة فجائية . فالماء يتجمد عند درجة الصفر المئوية ، وهذا يحدث اليوم ، ويحدث غدا ، ويحدث بعد ألف عام بإذن الله سبحانه وتعالى . ومن المهم التأكيد على أن الثبات ليس مطلقا ، بل هو ثبات نسبي .

ومسلمة الثبات مهمة للباحث ؛ إذ بدونها يصعب عليه ملاحظة ظاهرة معينة عدة مرات ، وهذا ما يفقده القدرة على المعرفة الصحيحة . ومن فضل الله تعالى أن جعل السنن الكونية ثابتة ؛ حتى يعيش الإنسان باطمئنان ، فلا اضطراب في الكون بحيث يتغير ما فيه من حال إلى حال ، وهذا واضح في قوله تعالى : ﴿ إِنَّ ٱللَّهَ يُمْسِكُ ٱلسَّمَـٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضَ أَن تَزُولَا ۚ وَلَئِن زَالَتَآ إِنْ أَمْسَكَهُمَا مِنْ أَحَدٍ مِّنۢ بَعْدِهِۦٓ ۚ إِنَّهُۥ كَانَ حَلِيمًا غَفُورًا ﴾ [18] . فالله تعالى يحفظ الكون الذي سخره للإنسان ، فلا يعيش الإنسان في قلق دائم .

3) **السببية** : تؤكد مسلمة السببية أن الأحداث لا تقع بصورة تلقائية ، أو عشوائية ، بل تحدث لأسباب معينة . فكل ما في الكون مخلوق بقدر ، وعلى الباحث اكتشاف الأسباب التي تقف وراء الظاهرة التي يقوم بدراستها .

خصائص البحث العلمي: لقد سبق تعريف البحث ، وتعريف العلم ؛ ولذا يسهل تعريف البحث العلمي . فالبحث العلمي بحث يطبق في أي علم من العلوم ، إنه جهد منظم ، يهدف إلى حل مشكلة ، أو اكتشاف حقيقة في أي مجال من مجالات العلم باتباع أساليب بحثية قائمة على الموضوعية . وللبحث العلمي خصائص عديدة ، منها[19] :

---

18) سورة فاطر : الآية 41.

19) انظر المصادر التالية :

محمد زياد حمدان : البحث العلمي في التربية والآداب والعلوم ، ص 15-16.

ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد : البحث العلمي ، ص 21-23.

Wudka.: *"The Scientific Method"* - http:// www. phyun5. ucr.edu/ p. 3.

1) **الدقة** : يستخدم الباحث العلمي لغة الأرقام في دراساته ، وهذا يساعده في وصف الظواهر التي يدرسها وصفا دقيقا ، كما يساعد على الوصول إلى نتائج بالغة الدقة .

2) **التراكم** : تقتضي هذه الخاصية أن لا يبدأ الباحث من نقطة الصفر ، بل يبدأ من حيث انتهى الآخرون . فما يقوم به باحث يبنى على ما قام به من سبقه . ومن هنا فإن الباحث يستعرض في بداية بحثه جهود من سبقوه ، ويبين ما الذي ينوي إضافته . والباحث الذي يكرر ما سبق بحثه دون أدنى إضافة يضيع وقته ، وجهوده ، فيما لا جدوى منه .

3) **التنظيم** : يسير البحث العلمي وفق إجراءات مضبوطة ، وكل من يخرج عنها يخرج عمله عن دائرة البحث العلمي . فصحة النتائج لا تعتمد على الحالة النفسية للباحث ، بل على الإجراءات المضبوطة التي يقوم بها .

4) **الموضوعية** : يقصد بالموضوعية دراسة الظواهر دراسة خالية من العواطف والمشاعر والانفعالات ، ووصفها كما هي ، لا كما يريدها أن تكون .

5) **القابلية للتعميم** : عندما يدرس الباحث ظاهرة معينة ، فإنه يضع نصب عينيه أن ما يتوصل إليه قد ينطبق على حالات أخرى . ولولا ظاهرة التعميم لما استطاع العلم أن يقفز قفزات كبيرة إلى الأمام .

6) **القابلية للإثبات** : يستطيع الباحث أن يعيد الدراسة التي قام بها إذا ما رغب في التأكد من دقة نتائجه ، كما يستطيع باحث آخر فعل الشيء تحت الظروف ذاتها . وكل دراسة لا يتمكن البحث العلمي من التأكد من مدى صدقها لا توصف بصفة "العلمية" .

اتجاهات سلبية مرتبطة بالعلم وبالبحث العلمي: نتيجة للتقدم الكبير الذي أحرزته العلوم الطبيعية ، بهر المعجبون بالعلم ، فمالوا إلى تقديسه ، وقبول نتائج

الدراسات العلمية دون مناقشة . وعلينا أن ندرك أن البحث العلمي ليس أمرا مقدسا ، فالعالِم بشر ، يصيب ويخطئ ، وقد يقدم أهواءه الشخصية على البحث العلمي . ولهذا ، فإنه ينبغي التمييز بين تقدير البحث العلمي ، وتقديسه ، فتقدير العلم اتجاه إيجابي ، وتقديسه أمر مذموم[20] .

وهناك من يرى أن الطريقة التي تستخدم في العلوم الطبيعية هي الطريقة المثلى للبحث ، بل منهم من يرى فيها الطريقة الوحيدة لذلك . ومن الضروري أن يدرك الباحثون أن فروع العلم تختلف فيما بينها من حيث طبيعتها ، والأساليب ، والأدوات التي تستخدمها في البحث . فالعالم الذي يبحث في الكائنات الدقيقة باستخدام المجهر يختلف في إجراءاته ، وأدوات بحثه ، عن عالم طبقات الأرض الذي يستخدم أدوات لحفر الأرض لتحقيق هدفه . والطريقة العلمية التي تسعى لحل مشكلة معينة من خلال اختبار مدى صحة فرضية معينة قد لا تكون الطريقة المناسبة لمعرفة المفاهيم التي يتضمنها نص معين في الكتاب المدرسي ، إذ ليس من الضروري أن يصوغ الباحث فرضية عن محتوى الكتاب ؛ لأنه بين يديه . فهناك فرق في الخطوات التي يتبعها الباحث في الحالتين ؛ مما يعني عدم تطابق طريقة البحث . فالطريقة العلمية ليست إجراءات صارمة تتبع في فروع المعرفة كلها ، وليس من الضروري أن تكون طريقة البحث في جميع العلوم صورة طبق الأصل عن طريقة البحث في العلوم الطبيعية ، فهناك تنوع داخل ما يطلق عليه "الطريقة العلمية ."

البحث التربوي وعلاقته بالبحث العلمي

التربية عملية منهجية مقصودة ، تهدف إلى تنمية كل جانب من جوانب الشخصية الإنسانية ؛ حتى يبلغ الفرد كماله الإنساني ، ويتمكن من أداء وظائفه في هذه الحياة ، والاستعداد للحياة الآخرة . فالتربية تتضمن الإعداد للدارين : الدنيا والآخرة . وقد أخطأت التربية التقدمية الأمريكية بزعامة جون ديوي عندما زعمت

20) فان دالين : مصدر سابق ، ص 19.

بأن التربية هي الحياة . وقد هلل عدد من المربين في البلاد العربية لذلك التعريف المنافي للإيمان ، واعتبروه فتحا مبينا في التربية ، وروجوا له في مؤلفاتهم . ويجب التأكيد هنا أن المؤمن بالله واليوم الآخر يرفض حصر التربية في الحياة الدنيا ، ويرى في الدنيا سبيلا للآخرة .

و**البحث التربوي** هو تطبيق المنهجية التي تستخدم في البحث العلمي على القضايا التربوية[21] . فالباحث التربوي يستخدم أساليب متعددة في البحث ، ولكنه يكيف إجراءاته بناء على طبيعة المشكلات التي يبحثها .

وهناك مجموعة من العلوم تعمل على تحقيق أهداف التربية ، منها : علم النفس التربوي ، وعلم الاجتماع التربوي ، وعلم الإدارة المدرسية ، وعلم المناهج ، وغيرها . ومن العلماء من يشكك في كون هذه العلوم علوما ، وهذا التشكيك يمتد ليشمل العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية . وحجة هؤلاء المشككين أن العلوم الطبيعية لها منهجية محددة ، وأن الباحث في العلوم الطبيعية يلتزم الموضوعية ، ولهذا تمكنت العلوم الطبيعية من إحراز نجاح منقطع النظير . أما العلوم التربوية ، والعلوم الإنسانية ، والعلوم الاجتماعية ، فلا ترقى إلى مستوى العلوم الطبيعية .

إن مما ينبغي التأكيد عليه أن العلوم التربوية تختلف عن العلوم الطبيعية ، ومن الأمور التي تفترق فيها هذه العلوم عن العلوم الطبيعية[22] :

1) **موضوع العلم**: العلوم الطبيعية تبحث في الأشياء ، والعلوم التربوية ، والاجتماعية ، تبحث في الإنسان ، وثمة فوارق جوهرية بين الأشياء والإنسان ، فالإنسان له عواطف ، ودوافع ، وانفعالات ، والأشياء مجردة من هذه الأمور .

2) **سرعة التغير**: الظواهر الطبيعية ثابتة نسبيا ، أما الظواهر التربوية والاجتماعية فتتغير ؛ ولهذا يصعب ملاحظة الظاهرة مرات عديدة . كما يصعب تكرار

---

21) عبدالرحمن عدس : **أساسيات البحث التربوي** ، ص 6.

22) فريد الأنصاري : **مصدر سابق** ، ص47-48.

الظواهر التربوية والاجتماعية . فالباحث الذي يدرس ظاهرة الخجل لدى مجموعة من الطلاب باستخدام أسلوب الملاحظة قد يجد لدى ملاحظتهم في مرات لاحقة أن نفسياتهم قد تغيرت . لقد شعروا أنهم تحت الملاحظة ؛ فغيروا ما بأنفسهم .

3) **درجة التعقيد** : الظواهر التربوية أكثر تعقيدا من الظواهر الطبيعية ، وينتجّ عن ذلك صعوبة دراستها مقارنة بالظواهر الطبيعية . ويعود تعقيد الظواهر التربوية لعوامل متعددة ، منها : تأثر الظاهرة بعدد من العوامل ، وتغير تلك العوامل بتغير الظروف ، وصعوبة تحليل الظاهرة الواحدة ، كما هو الحال في العلوم الطبيعية .

4) **مدى الضبط في الدراسة** : سرعة تغير الظواهر التربوية ، وتعقدها ، عاملان يحدان من قدرة الباحث التربوي على ضبط ظروف الدراسة التي يقوم بها ضبطا كاملا . ذلك أنه بعد أن يضبط الباحث العوامل التي تؤثر في الظاهرة ، قد يواجه عاملا جديدا لم يكن في الحسبان ؛ فيهدد النتائج التي يتوصل إليها .

5) **القابلية للقياس** : القياس في العلوم التربوية والاجتماعية أقل دقة من القياس في العلوم الطبيعية ، فمن السهل قياس درجة حرارة الجسم بدقة متناهية ، ولكن من الصعب الحصول على تلك الدقة عند قياس درجة ذكاء طالب معين ، أو قياس قدراته الأخرى . ومعلوم أن هناك علاقة مباشرة بين الدقة في القياس ، والدقة في النتائج التي يحصل عليها الباحث .

وبعد توضيح الفروق السابقة بين العلوم التربوية والعلوم الطبيعية ، فإنه يحق للمرء أن يتساءل : هل تستطيع العلوم التربوية أن تستخدم بفاعلية أسلوب البحث المتبع في العلوم الطبيعية؟ وهل تتمكن من بحث قضاياها بطريقة علمية ؟ وما مدى درجة دقة نتائج البحوث التربوية؟

لقد ناقش التربويون وغيرهم من العلماء القضايا التي أثارتها الأسئلة السابقة .ففي ندوة عقدت حديثا ، وضمت ستة عشر عالما من علماء الاجتماع ،

والتربية ، والكيمياء ، والأحياء ، وتخصصات أخرى ، اتفق هؤلاء على أن البحث التربوي لا يمكن أن يحصر في الدراسات التي تضبط ضبطا مشابها لما هو عليه الحال في العلوم الطبيعية[23] . بل يُقْبَلُ في البحث التربوي الدراسات التي تتضمن ضبطا أقل ؛ نظرا لاختلاف طبيعة العلوم التربوية عن العلوم الطبيعية . لكن على الباحث التربوي أن يتبع الخطوات التي يتبعها الباحث في العلوم الطبيعية . فهو يحدد مشكلة البحث ، ويجمع البيانات مستخدما أدوات بحث مناسبة ، ويحلل البيانات التي قد تتضمن أرقاما ، ثم يستخلص النتائج . وهكذا فإن البحث التربوي يعد بحثا علميا ، وإن لم يصل إلى مستوى العلوم الطبيعية من حيث درجة الضبط ، والدقة في النتائج .

ولكي تحرز التربية تقدما أكبر ، فإنه ينبغي على التربويين عدم إجراء دراسات تفتقر إلى أدنى درجات الضبط . فالخلاف بين طبيعة العلوم التربوية والعلوم الطبيعية لا يجوز أن يكون سببا في الاعتماد على أدوات بحث ، وأساليب غير مناسبة . لقد خطا البحث التربوي خطوات كبيرة إلى الأمام ، وعليه مواصلة التقدم ، وتحسين أساليبه .

أهمية البحث التربوي

ترتبط كتابة البحوث والتقارير في المؤسسات التربوية بالأهداف التي تسعى تلك المؤسسات إلى تحقيقها . وهناك توازن في التعليم العالي بين ما يعطى للطالب ، وما يتعلمه بنفسه . فالطالب يكتب المحاضرات التي يلقيها معلموه ، كما أنه يكتب بنفسه بحوثا في مجالات متعددة . وكتابة البحوث والتقارير تكمل ما يقوم به المعلمون من جهود ؛ لأنها تعمل على إثراء تحصيل الطالب العلمي ، كما أنها تساعد على تقويم تعلمه . فمن الحقائق الأساسية في التقويم أنه كلما تعددت وسائله كانت النتائج أكثر دقة . وكتابة بحث في موضوع تعمق من فهم الطالب لذلك الموضوع[24] .

23- Viadero: *"Panel Defines Science of Educational Research"*. - **Education Week on The Web.** - http:// www. edweek.org/

24 - Williams: **A Research Manual for Colleges and Papers,** pp. 2-3.

وكتابة البحوث تفتح المجال أمامه للتعبير عن آرائه . فمن الأهداف الأساسية للتربية تنمية القدرة على التركيب ؛ أي أن التربية تساعد الطالب على الربط بين الآراء المختلفة ، بحيث تظهر في صورة متكاملة .

وتشهد الساحة التربوية هجمة قوية من نوع من الأسئلة الموضوعية التي تعتمد على التذكر ، ويقود هذه الهجمة في كثير من الأحيان أشخاص لا يعرفون طبيعة الأسئلة الموضوعية ، وجوانب القصور والقوة فيها . والذي يلقي نظرة ناقدة على الأسئلة الموضوعية التي تعطى في المعاهد والجامعات ، يجد أن تلك الأسئلة أقل من أن تقيس الأهداف التربوية المنشودة ، فكل ما يفعله الطالب - في أغلب الأحيان - هو أن يجيب بنعم أو لا ، أو أن يزاوج بين الكلمات الموجودة في عمودين ، أو يكمل جملة بوضع كلمة في الفراغ . وغالبا ما تختفي القدرة على الابتكار والربط . فكتابة البحوث والتقارير تعمل على تلافي القصور الناجم عن شيوع استخدام الأسئلة التي تركز على قياس القدرة على التذكر ، سواء أكانت مقالية أم موضوعية .

وكتابة البحوث تعود الطلاب الصبر ، والاعتماد على النفس ، والشعور بالمسؤولية ، والموضوعية في البحث ، والأمانة العلمية . وهي تكسبهم مهارات كتابة البحوث . فالطالب يتعلم الطريقة الصحيحة للوصول إلى المصادر ، وتلخيص الأفكار الرئيسة ، ووضع خطة للبحث ، والكتابة بأسلوب واضح ، وتقديم الأسباب على الاستنتاجات .

وبناء على ما تقدم ، يصبح من الضروري أن يقوم المعلمون بتشجيع الطلاب على التعلم الذاتي عن طريق كتابة البحوث ، وبغرس حب البحث في نفوسهم . ولا يستطيع المعلمون القيام بذلك إلا إذا كانوا أنفسهم ممن يتعلمون ذاتيا ، ويكتبون البحوث ذات الصلة بطبيعة عملهم . فالمعلم الذي يبحث في خصائص الأطفال ، يصبح أكثر قدرة على توجيه تعلمهم ، واختيار الأساليب التعليمية التعلمية التي تناسب مستوياتهم ، واتجاهاتهم .

والبحوث التي قام بها الباحثون المختصون في الجامعات ، ومراكز البحوث ، أدت إلى تطوير العملية التربوية . لقد تقدم البحث التربوي ، وتحسن كما ، ونوعا ، وشملت مجالاته كل جانب من جوانب العملية التربوية . ونتيجة لذلك ، أصبح لدى التربويين معرفة صحيحة قائمة على البحث ، واستطاعوا صياغة قوانين ومبادئ مكنتهم من إدخال أساليب تعليمية تعلمية متطورة ، وتقنيات تربوية حديثة . لقد أصبحت المعرفة التربوية معرفة علمية إلى حد كبير . وبعد أن وصفت **التربية** بأنها علم بلا موضوع science of nothing ، أصبحت القناعة لدى الكثيرين حاليا بأن التربية ليست علما فحسب ، بل مجموعة من العلوم المترابطة ، **بل يمكن القول إن التربية أم العلوم** ؛ فالتربية هي التي تمكن الطلاب من اكتساب العلوم في المدارس ، وهي التي تضبط العلوم المختلفة بالضوابط الخلقية .

بقي أن نشير إلى أن هناك اتجاها سلبيا ما يزال يجد له أنصارا بين التربويين ، هذا الاتجاه هو الاعتقاد بأفضلية البحوث التجريبية ، والميدانية على غيرها من البحوث . وهذا الاتجاه نابع من تفضيل منهجية العلوم الطبيعية على غيرها من مناهج البحث ، عن قصد أو دون قصد . ولعل أكبر دليل على ذلك أن الغالبية العظمى من رسائل الماجستير ، والدكتوراه ، والبحوث التربوية المنشورة في المجلات العلمية بحوث ميدانية ، تستخدم الوصف الكمي للظواهر التي يدرسها الباحثون . وعلى أنصار هذا الاتجاه أن يدركوا أن طبيعة الموضوع هي التي تحدد الأسلوب المناسب لبحثه . ومثلما أنه لا يجوز تقديس البحث العلمي ، فإنه لا يجوز المبالغة في أهمية البحوث التربوية الميدانية ، وتفضيلها على بحوث جادة تستخدم أساليب أخرى . فالبحث النظري الذي يعنى بصياغة قوانين تفسر بعض الظواهر التربوية ، قد يبنى عليه عشرات الدراسات التطبيقية ، ومن غير المعقول أن يعطى البحث الذي يبنى عليه قدرا أكبر ؛ لمجرد أنه يتضمن جداول إحصائية . وعلى الكليات التربوية العمل على الحد من هذه الظاهرة القائمة على التقليد ، وعليها تشجيع البحوث الجادة ، سواء أكانت نظرية أم تطبيقية .

واقع البحث التربوي في الرسائل الجامعية

نمت الكليات التربوية في العالم العربي نموا كبيرا ، فازداد عددها ، وتضاعف عدد طلابها ، وتوسع القبول بها في برامج الدراسات العليا ، وأصبح عدد كبير منها يمنح درجتي الماجستير ، والدكتوراه . وقد أدى كل هذا إلى إعطاء دفعة قوية للبحث التربوي ، نظرا لأن كتابة رسالة في التخصص شرط من شروط التخرج في الدراسات العليا في هذه الكليات .

بيد أن الزيادة في أعداد الكليات التربوية ، وطلاب الدراسات العليا بها ، لم يواكبه تطور نوعي في الميدان التربوي . فالتربية في العالم العربي ما تزال متخلفة مقارنة بالدول الغربية وبعض دول العالم الثالث ، وهذا الواقع واضح للعيان ، فلا يحتاج إلى برهان . وربما كان لهذه الظاهرة أسباب عديدة ، منها البحث العلمي الذي يفترض أن يرفد الميدان التربوي بالتوجهات التي تساعد على التطوير والتجديد . وقد حلل أحد الباحثين* واقع البحث التربوي كما تعكسه الرسائل الجامعية تحليلا دقيقا ، ونشر ملاحظاته في كتاب ناقد على جانب كبير من الأهمية ، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها :

1) **تستقي معظم الرسائل الجامعية التربوية معارفها من مصادر غير أصيلة** ، كما أنها لا تعنى بمناقشة الإطار النظري الذي يتعلق بمشكلة البحث بصورة كاملة ، بل يجتزئ كل باحث الإطار النظري الذي يناسبه ، ويهمل ما يتعارض مع وجهة نظره . وقد أدى ذلك إلى تصحر فكري ، فضعفت احتمالات مساهمة النتائج في التطوير والتجديد[25] .

2) **تحولت كتابة البحوث التربوية إلى طقوس تمارس دون وعي تام بها** ، وشاع

---

* الدكتور نخلة وهبة خبير تربوي ، عمل رئيسا لمركز البحوث التربوية والتطوير في وزارة التربية والتعليم في دولة البحرين لمدة تسع سنين .

25) نخلة وهبة : **كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة** ، ص 98.

التقليد ، وتفشت ظاهرة العناية بالشكل على حساب المضمون . لقد أصبح هم طالب الدراسات العليا أن يكتب خطة تتضمن العناصر التي لا بد أن تتضمنها الرسالة . وكل من ينظر في الرسائل التربوية يجد أنها تكاد تكون نسخة مكررة ، فإذا ما اختار طالب لدراسته العنوان التالي : **"أثر طريقة الاستقراء في تعلم مفاهيم الرياضيات"** فإن زميلا آخر يتبعه ، فيختار العنوان ذاته بعد أن يبدل الرياضيات بالعلوم ، أو اللغة العربية ، أو التربية الإسلامية . وليست المشكلة في تشابه العناوين ، بل تكمن في أن الباحث لم ينظر في الواقع التربوي ليشتق منه المشكلة التي تحتاج إلى حل ، بل اختار موضوعا ورد في رسالة أخرى ، دون النظر في مدى الحاجة العملية لذلك البحث .

3) **تحرص الرسائل الجامعية على إظهار أن الباحث التزم خطوات البحث العلمي** ، وبخاصة ما يتعلق بإجراءات الصدق والثبات . ومع أن البحث التربوي يتطلب من الباحث أن يكون على علم بما يكتب ، إلا أن قسما كبيرا من الباحثين يضمنون رسائلهم عناوين غير محددة ، فهم يخلطون بين حدود البحث ومحدداته ، ويصوغون الأهداف ، ثم يكررونها تحت عنوان جديد هو **"أسئلة الدراسة"** ، ويدخلون في الدراسات السابقة ما ليس منها ، ويُعَرِّفون مصطلحات لا داعي لتعريفها . إنهم يفعلون كل هذا تقليدا لمن سبقهم من الباحثين . ومعلوم أن التقليد والعلم على طرفي نقيض .

4) **تبالغ الرسائل في الاهتمام بالجداول الإحصائية** ، ويندر أن يهتم الباحثون بتحليل الدلالات التربوية لما تتضمنه تلك الجداول .

5) **تتضمن الرسائل توصيات عامة غير موصولة بالنتائج** ؛ وهذا ما يحيلها إلى مجرد شعارات تربوية .

6) **مناقشة الرسائل الجامعية لا تنمي التفكير** ، والابتكار ، بل تساهم في قولبة الطالب ليكون على النسق الذي تحدده الكلية . ويرى الدكتور نخلة وهبة أن

مناقش الرسائل الجامعية ، وتحكيم البحوث لأغراض النشر والترقيات العلمية ، تستخدم لترويض الباحث المبتدئ ، وتدجين الباحث المجدد ، وإقصاء الباحث المناوئ[26] .

من واجب الكليات التربوية أن تحترم شخصية الباحث ، وأن تشجعه على التفكير ، وأن لا تقبل رأي أعضاء لجنة المناقشة على علاتها ، بل تعطيه الحق في إيضاح وجهة نظره . وتحسن بعض الجامعات الغربية صنعا عندما تعطى الطالب حق الاعتراض على نتيجة مناقشة رسالته أمام محكمة جامعية تشكلها لهذا الغرض . فمن يقول إن المناقش أو المحكم معصوم من الخطا؟

العوامل المؤثرة في البحث العلمي والتربوي

تؤثر في البحث العلمي والبحث التربوي عوامل متعددة ، منها : شخصية الباحث ، والأساليب والأدوات المستخدمة في الدراسة ، والبيئة التي تنفذ فيها الدراسة ، والتمويل ، والوقت المخصص للبحث .

1) **شخصية الباحث :** يتباين الباحثون من حيث القدرة على إجراء البحوث العلمية ، ودرجة الذكاء ، والتجرد من الأهواء ، والظروف التي تحيط بهم عند إجراء البحوث . وهذا القول ينطبق كذلك على المحكمين الذين يُقَوِّمونَ البحوث ، وعلى المشرفين على الرسائل الجامعية . فالمشرف المختص الذي يعطي الطالب وقتا كافيا ، ويحرص على توجيهه نحو الصواب ، خير من مشرف قليل الخبرة ، ومن مشرف يرى في الإشراف وسيلة للتحكم في الطالب ، وفرض آرائه عليه .

2) **الأساليب والأدوات :** يتبع الباحث أسلوبا معينا في البحث ، ويجمع بياناته مستخدما أدوات متعددة ، فقد تكون الأداة استبانة ، أو بطاقة ملاحظة ، أو

---

26) المصدر السابق ، ص 70-73.

بطاقة مقابلة . وكل أداة تمر في مراحل قبل أن تصبح جاهزة للاستعمال . وقد ينجح باحث في بناء أدوات تتوفر فيها المعايير المطلوبة ، بينما يفشل آخر في ذلك ؛ لعدم تمكنه من ضبط بعض العوامل المتغيرة . وهكذا ، فإن أدوات البحث ، والظروف التي تستخدم فيها تلك الأدوات ، عوامل تؤثر فيما يتوصل إليه الباحث من نتائج .

3) **البيئة التي ينفذ فيها البحث :** يقصد بالبيئة الظروف المادية ، والأفراد الذين يطبق عليهم البحث ، وأولئك الذين يتعاونون مع الباحث في أثناء تنفيذ عمله . فالدراسة التي تتم في مدرسة معينة تتأثر بمدير المدرسة ، والمعلمين الذين يتعاونون مع الباحث ، والغرفة التي يدرس فيها من تشملهم الدراسة ، والوسائل التعليمية ، وعوامل أخرى . ويجد الباحث نفسه أحيانا غير قادر على إجراء الدراسة في مدرسة معينة ؛ لأن أفراد المجتمع المحلي لا يرحبون بالبحث في موضوع الدراسة ، أو لأن ظروف المدرسة لا تساعد على إجرائها . ويبدي بعض المعلمين رغبة كبيرة في التعاون مع باحث يرغب في معرفة مفهوم المعلم الناجح من وجهة نظر الطلاب ، بينما يتخوف معلمون آخرون من نتائج تلك الدراسة ، فيرفضون التعاون مع الباحث .

4) **السياسة التربوية :** قد تولي السلطات التربوية البحث التربوي الأهمية التي يستحقها ، فتخصص له الأموال الكافية ، وتدرب الباحثين ، وتفتح مراكز للبحث التربوي ، وتعمل على نشر نتائجه ، وتسارع في تطبيق ما يتم الوصول إليه من نتائج ، بينما تتردد سلطات أخرى في توظيف البحث التربوي في التطوير ، وتقدم عليه رأي من يتولون مناصب إدارية متقدمة . وقد تشرع السلطات التربوية في تطوير المناهج الدراسية ، ويرغب باحث في تقصي أثر المنهاج المطور في تعلم الطلاب ، ولكنه لا يُسْمَحُ له بذلك ؛ لأن المسؤولين عن التطوير لا يرغبون في الاستماع إلى ما قد يختلف مع وجهة نظرهم ، بينما قد يرحب نظام تربوي آخر بإجراء البحوث التربوية ، ويخطط لها ؛ لأنه يرى فيها خير معين على التطوير .

وهناك ضعف في العالم العربي في تمويل البحث العلمي بشكل عام[27] ، والبحث التربوي بشكل خاص ، وهذا ينطبق على الجامعات العربية ، مقارنة بالجامعات الأخرى . وهناك نقص أيضا في عدد الباحثين . وقد تنبه القائمون على المؤتمر العربي للتربية والتعليم الذي عقد في بيروت في شهر فبراير 2004م لأهمية بحث هذه القضية ، ومما ورد في النشرة التعريفية بالمؤتمر أن المجتمعات العربية تعاني من هجرة مفكريها ، وعلمائها ، وذلك راجع لأسباب متعددة ، منها : تدني مستوى الدخل ؛ ولذا لا بد من معالجة المشكلة ، إذا ما أريد النهوض بالبحث العلمي والبحث التربوي ، وتوظيفهما لما فيه خير المجتمعات العربية .

5) **الوقت المخصص للبحث:** مما لا شك فيه أن الوقت الذي يعطى للطالب في الجامعة ، أو للباحث ، لإنجاز بحث معين عامل مؤثر في جودته . ومن هنا يبدو واضحا أن الأساتذة الجامعيين مطالبون بإعطاء الطلاب الوقت الكافي ، وعدم إرهاقهم بكتابة البحوث والتقارير ؛ لأن ضيق الوقت له جوانب سلبية كثيرة ؛ فهو قد يؤدي إلى العناية بالشكل على حساب الجوهر ، وقد يدفع الطالب إلى مخالفة المبادئ الخلقية التي تحكم البحث العلمي .

الصعوبات التي تواجه البحث العلمي والتربوي

1) **النقص في مصادر التعلم :** من المعلوم أن عدد الطلاب في الجامعات والكليات والمعاهد قد ازداد بشكل كبير ، وبقيت مرافق التعليم الأخرى على ما هي عليه . والمفروض أن التوسع في قبول الطلاب والطالبات يصاحبه توسع في توفير الإمكانيات الضرورية للعملية التعليمية .

إن التقنيات الدولية لمكتبات الكليات والجامعات توصي بأن يخصص ما بين خمسين إلى سبعين كتاباً للطالب الواحد[28] وإذا ما قورنت هذه النسب بالواقع

27) أحمد الرفاعي : مناهج البحث العلمي : ص 31-32.

28 - Smith : **College Library Administration**, pp. 21-26.

الحالي في مكتبات المؤسسات التعليمية ، يظهر الفرق الشاسع بين واقع المكتبات ، وما يجب أن يكون عليه حالها .

2) **النقص في المكتبيين المؤهلين** : تعاني المكتبات من نقص في الموظفين المؤهلين . يضاف إلى ذلك نقص آخر أشد ضرراً ، وهو عدم إدراك عدد من الموظفين لأخلاقيات مهنتهم إدراكاً كافياً .

3) **ضعف المستوى العلمي** : للضعف العلمي في الجامعات العربية أسباب ترتبط بالطلاب ، وأخر تتعلق بالمعلمين ، وفئة ثالثة لها علاقة بسياسة القبول في الجامعات . فبعض طلاب الدراسات العليا لا يهمهم سوى الحصول على الدرجة العلمية بأيسر السبل . ثم إن بعض الجامعات ترهق المعلمين ، وتكلفهم بالإشراف على عدد كبير من طلاب الدراسات العليا ؛ مما يجعل الإشراف على رسائلهم الجامعية قضية شكلية . وعندما تتساهل الجامعات في قبول الطلاب ، فإنها تمهد السبيل أمام تدني مستوى البحث العلمي .

4) **التناقض في نتائج البحوث التربوية** : من المشكلات التي يعاني منها البحث التربوي وجود تناقض في نتائج الدراسات التي تبحث في الظاهرة الواحدة . فبعض الدراسات قد تصل إلى نتائج لصالح التعلم التعاوني ، بينما تتوصل دراسات أخرى إلى نتائج مغايرة[29] . وقد قال أحد التربويين بأنه يوجد مقابل كل دراسة تتضمن توصية معينة دراسة أخرى تتضمن توصية مضادة لها . ويمكن أن يعزى تناقض النتائج لعوامل عديدة ، منها : اختلاف أدوات القياس المستخدمة ، وتعدد مناهج البحث وأساليبه ، والتباين في تنفيذ الإجراءات .

ومهما كانت الأسباب ، فإن وجود التناقض يسبب إرباكا لدى كل من يخطط للاستفادة من نتائج البحث التربوي . وينبغي على الباحثين التربويين تقويم

29- Bangert-Drowns and Rudner: "*Meta-Analysis in Educational Research*" **ERIC Digest**. - ED 339-748, p.1.

التفسيرات المتناقضة للظاهرة الواحدة تقويما ناقدا ، ونبذ الضعيف منها ؛ كي يحققوا الوحدة في العلوم التربوية . وقد ظهر بالفعل أسلوب من أساليب البحث هدفه النظر في النتائج المتناقضة والعمل على حلها ، فهو يعنى بما وراء التحليل الإحصائي الذي تعتمد عليه الدراسات التربوية . وأطلق عليه أسلوب ما وراء التحليل[30] Meta Analysis Apprpach .

5) **عدم تطبيق نتائج البحوث** : لقد أجريت آلاف الدراسات التربوية في البلاد العربية ، وكتبت آلاف الرسائل الجامعية . وهذا الكم الكبير من البحث التربوي لم يواكبه تطور في العملية التربوية . ومن أسباب ذلك أن البحث التربوي لم يوظف في التطوير التربوي على النحو المطلوب . وهناك سبب آخر هو أن عددا كبيرا من تلك البحوث التربوية لا تتصل بالبيئة التي أجريت فيها ، فالباحث لم يكن همه حل مشكلة تربوية قائمة ، بل كان همه إنجاز رسالة كي يحصل على الدرجة العلمية . وهذه مشكلة يجب حلها ؛ كي يوظف البحث التربوي قبل الشروع في التطوير التربوي ، وخلال مراحل التطوير ، وبعد الانتهاء من التطوير بغرض التقويم .

6) **تقديم الشكل على المضمون** : يهتم بعض الباحثين التربويين بسرعة إنجاز بحوثهم ؛ رغبة في الحصول على مكاسب شخصية . وليس من العيب أن يستفيد الباحث من عمله ، لكن العيب أن تصبح المكاسب المادية أو المعنوية أهم من البحث ، وأن يضحي الباحث بقواعد البحث العلمي وأخلاقياته . ويرى أحد المؤلفين أن هذه الفئة من الباحثين يشكلون خطرا على المجتمع ، وعلى مهنة التعليم[31] .

30- **Ibid**, pp.1-2.

31) محمد زياد حمدان : مصدر سابق ، ص 27.

مكانة القيم في البحث العلمي والبحث التربوي

قد يظن أن البحث العلمي والبحث التربوي غير معنيين بالقيم ، وأن العلم يمكن أن يستغني عنها . والواقع أن القيم توجه العلم في جميع مراحله ، ولا قيمة للعلم ، ولا للبحث العلمي ، إن غابت عنهما القيم ، بل قد يتحولان إلى نوع من العبث ، كما هو الحال في محاولة عدد من العلماء استنساخ نماذج بشرية ، بعد نجاحهم المبدئي في استنساخ النعجة دوللي . ولهذا هبت معظم دول العالم تستنكر هذا التوجه للبحث العلمي ، وتدعو إلى سن التشريعات التي تنظم البحث العلمي المتعلق بالاستنساخ ، وتدعو إلى حصر استخدامه في مجال الطب ، ومعالجة الأعضاء المريضة في جسم الإنسان .

لقد وضع العلماء المختصون في ميادين المعرفة المختلفة منظومة من القيم ، أو القواعد الأخلاقية التي يجدر بالباحثين الالتزام بها . ويترتب على الخروج عليها مساءلة من قبل الجهة المشرفة على البحث ، أو المؤسسة التي يعمل بها الباحث .

مظاهر الخروج على القيم: للخروج على القواعد الأخلاقية مظاهر متعددة ، منها :

1) **السرقات العلمية** : تعد السرقات العلمية أكثر مظاهر الخروج على قواعد البحث العلمي الأخلاقية انتشارا . وتعرف السرقة العلمية بأنها استخدام الباحث أفكار باحث آخر ، أو أفكاره وكلماته ، دون الإشارة إلى ذلك ؛ أي أن الباحث ينسب إلى نفسه النتاج العقلي لغيره . وغالبا ما يعاقب الطلاب الذين يقعون في السرقات العلمية بالرسوب في المقرر ، أو بالفصل من الجامعة التي يدرسون بها[32] ، ويعاقب الباحث الذي يعمل في مؤسسة ، أو جامعة بالفصل منها . والسرقة العلمية لها مظاهر متعددة منها :

32- University of Michigan Libraries: "Plagiarism" on http:/www.lib. umich.edu/ p.1

* نقل العبارات والجمل نقلا حرفياً ، دون وضع علامة تدل على ذلك .

* السرقة عن طريق الترجمة : هناك عوامل عديدة تؤدي إلى السطو على الأفكار الموجودة في الكتب الأجنبية ، من بينها ضعف الوازع الأخلاقي[33] . ويمكن أن يضاف إلى ذلك عامل آخر هو سهولة الحصول على المعلومات عن طريق الترجمة ، واعتقاد الباحث أن إمكانية اكتشاف السرقة أقل احتمالاً مما لو نقل عن كتب عربية .

* السرقة الشاملة : وفيها يأخذ الباحث النتائج التي توصل إليها غيره ، ويثبتها في بحثه دونما أدنى تغيير . وهذا النوع من السرقة أكثر خطورة ؛ لأن الباحث الذي يقوم بها لا يبذل أدنى جهد عند إعداد البحث .

2) **الخداع والتزييف** : من الأمثلة على الخداع والتزييف تضمين البحث نتائج كاذبة لا رصيد لها في دنيا الواقع ، والوصول إلى استنتاجات لا تدعمها بيانات مضبوطة .

3) **تشويه عمل باحثين آخرين** : قد يلجأ باحث لتحريف مضمون بحوث غيره ؛ ليحقق مآرب شخصية ؛ فينسب إليهم ما لم يقولوه ، أو يضمنونه في بحوثهم[34] .

4) **البعد عن الموضوعية عند تقويم البحوث** : قد يخل بعض المحكمين الذين يعهد إليهم تقويم البحوث ، وإبداء الرأي في مدى صلاحيتها للنشر بالقواعد الأخلاقية . ومن ذلك[35] :

* تأخير المحكمين النظر في البحوث عن قصد ، حتى يحولوا دون نشرها ، أو ليؤخروا ذلك دون مبرر .

33- **Loc. Cit.**

34- Armagh Observatory *"Definition of Scientific Misconduct"*. - on http://www. www. star.arm.ac.uk/ p.1.

35- *"Definition of Scientific Misconduct"*. - on http://www.bioeng.berkeley .edu/ syllabus/bio100.p.1

* اقتباس أفكار ، أو جداول إحصائية من البحوث التي ترسل إليهم لأغراض التقويم .
* كتابة تقارير غير موضوعية ، كأن يوصوا بعدم نشر بحوث متميزة ، وبنشر بحوث رديئة المستوى .

ومما تجدر الإشارة إليه أن ما قيل عن البحوث ينطبق كذلك على الرسائل الجامعية ، فالمشرفون قد ينحازون دون مبرر للطالب ، وقد يناصبونه العداء لأسباب شخصية ، أو فكرية . والمطلوب أن يكونوا موضوعيين في تقويمهم .

أمثلة على الخروج على القواعد الأخلاقية : لا يخلو البحث العلمي من حالات يحدث فيها انتهاك صارخ للقواعد الأخلاقية ، وهناك عدد من الباحثين الغربيين الذين ارتكبوا مخالفات كبيرة ، ومن الأمثلة على ذلك[36] .

1) حصل باحث في أحد معاهد البحث المعروفة على منحة كبيرة لدراسة مرض الإيدز في مدينة بالتيمور Baltimore بالولايات المتحدة . وبعد مرور أحد عشر شهرا على البحث اكتشف المشرفون على الدراسة أن البيانات مختلقة ؛ فضاعت الأموال والجهود ، وحل محلهما الإحباط .

2) نشرت دراسة لأحد علماء الفيزياء النووية ومعه فريق من المساعدين يبلغ عددهم (14) باحثا ذكروا فيها أنهم اكتشفوا العنصر رقم (118) بمعالجة العنصر (116) ، ووصفوا الطريقة التي اتبعوها للوصول إلى ذلك الاكتشاف . وقد أعاد عدد من الباحثين الطريقة المتبعة ، ولكنهم لم يصلوا إلى ما وصل إليه عالم الفيزياء وفريقه . وعندما أيقن ذلك العالم أن أمره قد افتضح ، قدم استقالته ، وأعيد النظر في اكتشافاته السابقة ؛ للتأكد من مدى صدقها .

3) زعم باحث في علم الأحياء أنه تمكن من زراعة جلد فأر أسود على جلد فأر أبيض . وقد طلب منه المشرف على الدراسة أن يبين له نتيجة بحثه ، والطريقة

36 - **Loc. cit.**

التي قادته إلى ذلك . فما كان منه إلا أن ذهب خلسة إلى المختبر قبل الموعد المقرر لمشاهدة المشرف للاكتشاف ، ووضع على جلد الفأر الأبيض بقعة من الحبر الأسود . ولما عرفت الحقيقة ، اعترف بالتزوير ، وعزا ذلك للضغوط الناجمة عن الرغبة في النجاح ، ونشر البحوث .

4) تمكن باحث لامع في مجال الإشعاع ، والطب النووي ، من نشر أكثر من (137) بحثا على مدى سبع سنوات . وفي عام 1985م اكتشف أحد زملائه أن بعض النتائج التي توصل إليها ذلك الباحث قد تكررت في أكثر من بحث . . فشكلت لجنة للتحقيق ، وتوصلت إلى وجود تزييف في بعض تلك البحوث ، فقدم الباحث استقالته من عمله ، وأعيد النظر في بحوثه المنشورة .

وهناك أمثلة على حالات عديدة فصل فيها بعض أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات العربية ، أو عوقبوا عقوبات أخرى ؛ نتيجة لإدانتهم بالسرقات العلمية . والحق يقال أن من تثبت إدانته بالسرقة العلمية يفقد أهليته للبقاء في وظيفته الجامعية . فالذي يفتقد إلى الأمانة ، لا يصلح لتربية الشباب على مبادئ الصدق والموضوعية ، وحب الحقيقة .

أسباب الخروج على القواعد الأخلاقية: إنه لأمر ملفت للنظر أن يخرج علماء على القواعد الأخلاقية ؛ ولهذا لا بد من النظر في الأسباب التي تؤدي إلى ذلك . وما من شك في أن تشخيص الظاهرة قد يقلل من احتمالات حدوثها . وفيما يلي أهم تلك الأسباب :

1) **ضعف الوازع الخلقي** : الباحث بشر ، وهو يتأثر بأهوائه ، ودوافعه ، وعواطفه . وعندما يضعف الرقيب الذاتي لديه ، يصبح عرضة للخروج على القواعد الأخلاقية . وعلى الباحث أن يتقي الله ربه ، وأن يستشعر المراقبة الإلهية في كل عمل يقوم به . فالأخلاق هي أساس كل عمل ، وصدق الرسول محمد (إذ كان يدعو بهذا الدعاء : " **اللَّهُمَّ اهْدِنِي لأَحْسَنِ الأَعْمَالِ ، وَأَحْسَنِ الأَخْلاقِ ، لا**

يَهْدِي لأَحْسَنِهَا إِلا أَنْتَ . وَقِنِي سَيِّئَ الأَعْمَالِ، وَسَيِّئَ الأَخْلاقِ، لا يَقِي سَيِّئَهَا إِلا أَنْتَ"[37] . فالأخلاق هي أساس المجتمعات الإنسانية ، وضعفها لدى الباحث يفتح الباب أمام العوامل الأخرى المؤدية إلى ارتكاب مخالفات أخلاقية .

2) **الجهل بالبحث العلمي وقيمه** : قد يجهل بعض الباحثين ، وبخاصة طلاب الجامعات حديثو العهد بالبحث العلمي ، وواجبات الباحث وحقوقه ، وحقوق من سبقه من الباحثين ، وحقوق المشرفين والمؤسسات التي تشرف على البحوث . وعلى الجامعات أن تبصر الطلاب بمهارات البحث العلمي وآدابه ، فهذا لا يقل أهمية عن إكسابهم مهارات البحث العلمي . كما أن من واجبها أن تراقب تصرفات المشرفين على البحوث العلمية ، والرسائل الجامعية ، وأن تحاسب كل من يخرج عن الآداب التي تحكم البحث العلمي ، سواء أكانوا طلابا ، أم أساتذة مشرفين على الرسائل الجامعية . فلا يحق للمشرف أن يفرض على الطالب الذي يشرف عليه آراءه الشخصية ، وعليه أن يعطيه الوقت الكافي ، وأن يشعره بالاحترام .

3) **الضغوط النفسية والأهواء** : قد يقع باحث تحت الضغوط المالية ، أو النفسية ، فيرغب في الانتهاء من الدراسة بسرعة ؛ لعله يحصل على وظيفة مناسبة . وقد يكون طالب الدراسات العليا ذا منصب اجتماعي ، أو إداري رفيع ، فييسر له المشرف كتابة الرسالة ومناقشتها ، طمعا في مآرب شخصية[38] .

4) **عدم الرسوخ في العلم** : من الممارسات الشائعة عدم مراعاة التخصص عند تعيين المشرفين على طلاب الدراسات العليا . ومما يؤسف له أن حصول باحث في تخصص معين يجعله في بعض الكليات التربوية مؤهلا لتقويم بحوث ، أو

37) النسائي : **سنن النسائي** ، كتاب الافتتاح ، رقم الحديث 886.

38) عبدالرحمن صالح عبدالله : **بين الهوى والموضوعية في البحوث والترقيات العلمية** ، ص 22.

للإشراف على طلاب في غير تخصصه ؛ أي في مجال لا يقف فيه على قدم راسخ . ولهذا قد يقع هؤلاء في محظور التطفيف . وفي هذا السياق ، فإن المرحوم الدكتور عبداللطيف الطيباوي الأستاذ السابق بجامعة لندن رفض الملاحظات التي أبداها أحد زملائه المستشرقين الذي راجع أحد مؤلفاته ؛ وحجته في ذلك أن الذي قام بالمراجعة لم يثبت جدارته في هذا التخصص[39] .

وما يقال عن تقويم البحوث من قبل غير المختصين ، ينطبق كذلك على الإشراف على الرسائل الجامعية ، ومناقشتها . فالأستاذ الدكتور في أساليب تدريس اللغة العربية ، أو الدراسات الاجتماعية ، يشرف في بعض الجامعات على رسائل علمية على مستوى الدكتوراه في العلوم ، أو الرياضيات . والحجة التي تبرر هذا هو لقب الأستاذية الذي يحمله . ومن الواضح أن لقب الأستاذية يعني أن حامله على درجة كبيرة من العلم في مجال تخصصه ، ولكن ذلك لا يعني أبدا أنه عالم في جميع مجالات المعرفة . لقد كان العالِم في العصور السالفة يجمع بين أكثر من تخصص . بيد أن العصر الذي نعيش فيه هو عصر التخصصات الدقيقة . ويؤمل أن تقلع الجامعات ، وبخاصة كليات التربية ، عن تعيين مشرفين غير مختصين ، لم يكتب أي منهم طيلة حياته بحثا واحدا في المجال الذي يشرف فيه على بعض الطلاب . كما أن حسن اختيار المناقشين للرسائل الجامعية لا يقل أهمية عن تعيين المشرفين الأكفاء .

5) **ميول الباحث الفكرية** : من أهم خصائص البحث العلمي الرغبة في الوصول إلى الحقيقة كاملة . لكن بعض الباحثين ، وبخاصة في البحوث التربوية والاجتماعية قد ينحازون لأفكار مسبقة ، وهذا الانحياز يقف حائلا دون الالتزام بالموضوعية . وغير مقبول أن يخفي الباحث بيانات تتناقض ووجهة نظره ، أو يحرف تلك البيانات ، أو يشوهها . ويمكننا إدراك أهمية الحقيقة إذا ما علمنا أن

39- Tibawi : **Second Criticque of English Speaking Orientalists and Their Approach to Islam and the Arabs**, p. 46.

"الحقيقة" و "الحق" كلمتان مشتقتان من مصدر واحد ، وأن الحق اسم من أسماء الله الحسنى .

القواعد الأخلاقية للبحث العلمي والبحث التربوي : يمكن تصنيف القواعد الأخلاقية المتعلقة بالبحث العلمي والبحث التربوي في المجالات التالية : قيم فردية تتعلق بشخصية الباحث ، وقيم تحكم علاقاته بزملائه الباحثين ، وقيم تتعلق بمن يجري عليهم الباحث دراسة ، وقيم تتعلق بعلاقات الباحث مع البحث العلمي كميدان من ميادين المعرفة ، ومع مؤسساته .

القيم الفردية: هناك مجموعة من الصفات الأخلاقية الفردية التي تعد ضرورية لإنجاز البحث العلمي بصورة مرضية ، منها :

1) **الصدق والأمانة** : فالباحث مطالب بالتزام الصدق عند نقل آراء غيره من الباحثين ، أو عند وصف الظاهرة التي يدرسها . ولهذا يتوقع منه تجنب السرقات العلمية ، وتزييف البيانات التي يجمعها ، والنتائج التي يتوصل إليها ، وعليه أن يذكر كل مصدر استفاد منه[40] .

2) **الصبر** : ينبغي للباحث أن يكون صبوراً عند تقصي موضوع البحث ، ومعنى هذا أنه مطالب بتقصي مختلف المصادر التي تتصل بموضوعه ، بل حتى تلك التي يظن أن لها صلة به . ثم إن الباحث الصبور لا يتعجل الانتهاء من كتابة البحث[41] ، ولا يتعجل إصدار الأحكام ، وتعميم النتائج التي يتوصل إليها ، إنه لا يفعل ذلك إلا إذا توفرت لديه الأدلة الكافية .

3) **الرسوخ في العلم** : لقد امتدح القرآن الكريم العلم والعلماء وذم الجهل والجاهلين . ولكي يكون الباحث راسخاً في العلم ؛ فإنه مطالب بأن يكون واسع الاطلاع .

40- Armagh Observatory "*Definition of Scientific Misconduct*". - on http://www.star.arm.ac.uk/, p.3.

41) عبدالرحمن عميرة : أضواء على البحث والمصادر ، ص61.

والباحث الذي لا يطلع على الدراسات السابقة التي تتصل بموضوع بحثه يفتقر إلى هذه الصفة الأساسية . والرسوخ في العلم صفة تكسب صاحبها التواضع ، والوقوف عند حدود ما لا يعلم . فخير للباحث أن يقول "لا أدري" عندما لا تسعفه الحقائق المتوفرة لديه حول قضية معينة . وخير للمحكم الذي يكلف بتقويم بحث يقع خارج تخصصه أن يقول "لا أدري" ؛ فهذا خير له من المكافأة التي يحصل عليها لقاء تقويم البحث .

4) **العدل** : إن الباحث الذي ينظر إلى موضوع بحثه من خلال أرائه ومعتقداته الشخصية باحث غير جاد ، ذلك أنه يشترط في الباحث وصف الظاهرة التي يقوم بدراستها وصفاً موضوعياً ، وهذا يعني أن معطيات الواقع ، وليست الأهواء ، هي التي تحدد النتائج التي يتوصل إليها الباحث .

5) **المسؤولية عن البحث** : الباحث مسؤول عما يتضمنه بحثه ، وعليه تحمل المسؤولية الكاملة عما يرد فيه ، ولا يجوز لأي باحث يظهر اسمه على البحث إعفاء نفسه من المسؤولية ، وتحميلها لواحد أو أكثر من زملائه .

6) **التواضع** : يطالب الباحث بأن يتواضع ، فلا يبالغ في أهمية النتائج التي يتوصل إليها ، ولا يعطي دراسته قيمة فوق ما تستحق . ومن مستلزمات التواضع أن يبين جوانب القصور في الدراسة ، والأسباب التي تحول دون تعميم النتائج ، إن وجدت .

القيم التي تحكم علاقات الباحث بغيره من الباحثين : الباحث غير منعزل عن الأخرين ، فهو يتعامل مع المشرف إن كان طالبا ، وقد يشترك في إجراء بحث مع عدد من الباحثين . ومن القواعد الأخلاقية التي يجب عليه مراعاتها :

7) **التعاون مع الباحثين** : على الباحث أن يكون متعاونا مع زملائه الباحثين الذين يعملون معه ، وإن كان رئيسا لفريق البحث ، فعليه تهيئة الجو المناسب للتعاون ، وأن لا يتصرف بطريقة تدل على عدم احترامه لمن يعملون معه .

8) **الاحترام المتبادل :** تظهر توترات في كثير من الأحيان بين الباحث الطالب ومشرفه ، ومن آداب الطالب مع المشرف أن يحترمه ، ومن آداب المشرف أن لا يجعل الطالب ظلا له ، وعليه عدم استغلال منصبه للحصول على مآرب شخصية من الطالب ، وابتزازه ، تحت طائلة التهديد ، والوعيد .

9) **شكر الباحث لمن يقدم له العون :** الباحث المنصف يقدر جهود من ساعدوه على إنجاز بحثه ، ومن حقهم عليه أن يوجه لهم الشكر عند نشر البحث ، أو مناقشة الرسالة ، وأن يبين نوع المساعدة التي قدمها كل منهم .

10) **عدم التطفيف عند تقويم بحوث غيره :** قد يحال إلى الباحث دراسات باحثين لتقويمها . وحتى لا يظلم غيره ؛ فإنه مطالب بالاعتذار عن تحكيم بحوث من يختلف معهم في الرأي ، ومن لا تربطه بهم علاقات عادية[42] . كما أن الباحث المختص في مجال معين غير مؤهل لتقويم باحثين مختصين في فروع العلم الأخرى ، حتى وإن كانوا أقل منه رتبة علمية .

11) **عدم تحريف آراء الباحثين :** يحذر الباحث من تحريف آراء غيره ؛ بهدف الإساءة إليهم ، أو إلى المؤسسات التي يعملون بها[43] .

12) **احترام الملكية الفكرية :** لكل من يساهم في إنجاز بحث الحق في أن يظهر اسمه عليه عند نشره . ولا يصح أن يوضع على البحث اسم باحث لم يبذل أدنى جهد في كتابته ، مهما كانت مكانته العلمية أو الإدارية .

13) **القيم التي تحكم علاقات الباحث بأفراد الدراسة :** يستعين الباحث التربوي في بعض الدراسات بالطلاب ؛ ومن القواعد الخلقية في هذا المجال :

14) **معرفة أفراد الدراسة بالظروف التي تحيط بالدراسة :** ويتضمن ذلك أهداف الدراسة ، وإجراءاتها ، ومدتها .

42- American Educational Research Association : "*Ethical Standards of AERA*"- http:// www.aera.net/ pp. 1-2.

43- Armagh Observatory ,**Op. cit** , p.3.

15) عدم تعريض أفراد الدراسة للضغوط النفسية : من حق أفراد الدراسة أن لا يلحق بهم أي ضرر نتيجة لاشتراكهم في الدراسة ، وأن لا يتعرضوا لضغوط نفسية ، وأن لا يضيعوا جزءا من وقتهم فيما لا يعود عليهم بالفائدة . ولا يحق لأساتذة الجامعات أن يجبروا طلابهم على المشاركة في الدراسات التجريبية التي يجرونها ، وبخاصة إن ربطوا ذلك بالحصول على تقديرات مرتفعة في المقرر الذي يدرسونه .

16) عدم حرمان أفراد الدراسة من تعلم عناصر أساسية في المنهاج : من غير الجائز أن تتسبب الدراسة في حرمان أفراد الدراسة من تعلم أمور مهمة . وهذا يقتضي أن يتخذ الباحث الإجراءات الكفيلة بحصولهم على تعلم مكافئ لزملائهم الذين لم يشتركوا في الدراسة [44] .

القيم التي تحكم علاقات الباحث بالبحث العلمي ومؤسساته: من القيم الواجب التمسك بها في هذا المجال :

17) تقديم البيانات عند الطلب : قد تثار شكوك تتصل بمدى موضوعية الباحث ، ومن واجبه في مثل هذه الحالات أن يقدم البيانات المتوفرة لديه .

18) عدم تزييف البيانات والنتائج : يلجا بعض الباحثين أحيانا لتزييف البيانات والنتائج ، طمعا في كسب مادي أو معنوي ، وعليهم أن يدركوا أن في ذلك خروجا على القواعد الأخلاقية التي تحكم البحث العلمي .

19) احترام المؤسسة المشرفة على البحث : على الباحث الذي يجري دراسة في مؤسسة علمية ، أو تحت إشرافها ، أن لا يتصرف بطريقة تتعارض مع التعليمات ، والقواعد الأخلاقية ، التي تحكم البحث العلمي فيها .

20) تجنب استغلال الباحث منصبه لتحقيق مكاسب شخصية : قد يؤلف أستاذ

---

44 - AERA: **Op.cit.**, pp.. 3-4.

جامعي كتابا ، في مجال تخصصه ، وفي بعض الحالات يفرض على طلابه شراء كتابه ، ويهدد بعضهم بإنقاص درجات لكل من لا يشتري كتابه ، وقد يلجأ آخرون لأخذ توقيعات الطلاب الذين يشترون الكتاب ؛ ليعرف من لم يشتروه . وهذه كلها ممارسات تتناقض مع القواعد الأخلاقية للبحث العلمي .

21) **الحقوق المالية للباحثين** : من حق المؤلفين أن يتعاقدوا مع دور النشر ، بما يضمن حقوقهم ، أي أن لهم الحصول على الكسب المادي مقابل إنتاجهم الفكري ، ولهم اتخاذ الإجراءات القانونية ضد من يعتدي على حقوقهم .

وهكذا يبدو واضحا حاجة البحث العلمي والتربوي للقيم ، وبدونها يمكن أن يسير في متاهات ، وتصبح نتائجه عظيمة الخطر . ومنظومة القيم الإسلامية هي خير موجه للباحثين في هذا المجال ، فهي من لدن حكيم خبير .

الفصل الثاني

2

مناهج البحث التربوي وأساليبه

* تصنيف مناهج البحث التربوي
* المنهج التاريخي
* تحقيق المخطوطات
* المنهج الوصفي
* أسلوب تحليل المحتوى
* أسلوب الملاحظة
* أسلوب المقابلة
* الأسلوب المسحي
* أسلوب دراسة الحالة
* المنهج التجريبي

الفصل الثاني
مناهج البحث التربوي وأساليبه

تصنيف مناهج البحث التربوي

يقصد بمنهج البحث النظام الفكري الذي يوجه الباحث في جميع مراحل البحث ، وهو يتضمن مجموعة من القواعد والضوابط التي تمكن الباحث من جمع بيانات كافية عن مشكلة يرغب في بحثها ، ثم كتابة تقرير يتضمن النتائج التي وصل إليها . وقد يتضمن المنهج الواحد أكثر من منحى ، وقد يستخدم الباحثون أكثر من أداة لجمع البيانات ؛ ومن هنا فإن منهج البحث قد يتضمن عددا من الأساليب التي تنضوي تحته . ويمكن تشبيه العلاقة بين المنهج والأسلوب بالعلاقة بين النهر الكبير والجداول الصغيرة التي تتفرع عنه . فالجداول تختلف فيما بينها من حيث حجمها ، وسرعة جريانها ، ومصدرها ، ولكنها تتغذى من مصدر واحد ؛ مما يؤدي إلى تشابهها في صفات عديدة .

لقد جرت محاولات عديدة لتصنيف مناهج البحث المستخدمة في العلوم التربوية والإنسانية ، واعتمد العلماء معايير مختلفة للتصنيف ، فجاءت التصنيفات متباينة . ومن المعايير التي استخدمت في التصنيف : معيار الهدف الأساس من البحث ، ، ومعيار الكم والنوع ، ومعيار المكان ، ومعيار الزمان .

1) **التصنيف القائم على الهدف الأساس للبحث:** تهدف بعض البحوث إلى إيجاد نظرية معينة تصلح لأن تبنى عليها المعرفة ، بينما تهتم بحوث أخرى

بتطبيق نظرية أو قانون في بيئة معينة . وأطلق على النوع الأول "البحوث الأساسية" ، بينما أطلق على النوع الثاني "البحوث التطبيقية" . ومن الأمثلة على النوع الأول البحث الذي يهدف إلى بناء نظرية عن أثر الثواب في العملية التربوية . ومن الأمثلة على البحوث التطبيقية البحث الذي يسعى إلى معرفة أثر استخدام أسلوب معين من أساليب التعلم في تحصيل الطلاب قواعد اللغة العربية .

قد يبدو لأول وهلة أن البحوث التطبيقية والبحوث الأساسية متباينة في أهدافها ، ولهذا فإنها لا تلتقي . والواقع أن هذين الصنفين متكاملان ؛ فالبحوث

التطبيقية تعمل على تهذيب البحوث الأساسية ، وهذه بدورها لا تستغني بأي حال عن الإطار النظري الذي يوجه الباحث في دراسته .

2) **معيار الكم والنوع:** تستخدم بعض البحوث لغة الأرقام لوصف الظواهر التي تعنى بدراستها ، ويحتاج الباحث في العادة إلى أساليب إحصائية معينة لتحليل البيانات ، وهي في الغالب تسعى لاختبار صحة فرضيات معينة . وتركز على فهم ما يحدث في الموقف الراهن . ويطلق على هذا النوع من البحوث البحوث الكمية[1] . وتخلو بحوث أخرى من الأرقام ، وتعتمد على استخدام الكلمات لوصف ما تبحث فيه ، وهذه هي البحوث النوعية .

يركز الباحث في البحوث الكمية على النسب المئوية للأشخاص الذين يؤيدون هذا الاتجاه أو ذاك ، ولكن لا يهتم كثيرا بمعرفة الأسباب التي دفعتهم إلى ذلك . أما في البحوث النوعية ، فيهتم الباحث بالطريقة التي يفكر بها من يشملهم البحث ، والأسباب التي دفعتهم إلى ذلك . ومن هنا ، فإن البحوث الكمية تفشل في تزويد المربين ببعض الحقائق المهمة ، مع أنها تزودهم بمعلومات كثيرة عن الظواهر موضوع البحث . ولعل السبب في ذلك أن الباحث في البحوث

1) chostack : *"An Introduction to Qualitative Research"*. - on http //uea.uk/ care/ elu/ issueslresearch/ pp. 2-4.

الكمية لا يغوص في أعماق المشكلة التي يتصدى لبحثها[2] . إنه يقع خارج دائرة الأحداث التي يتصدى لها ، فهو يتصرف وكأنه غير موجود ، اعتقادا منه أن ذلك من متطلبات الموضوعية . أما في البحوث النوعية ، فالباحث يتفاعل مع الظواهر التي يدرسها . ولعل التباين بين هذين النوعين من البحوث يعزز الرأي القائل بحاجة البحوث التربوية لهما ؛ فلكل نوع مزايا عديدة تعود بالفائدة على البحث التربوي[3] .

3) **معيار المكان:** تصنف البحوث بناء على هذا المعيار في فئتين : فئة تتضمن البحوث الميدانية ،وفئة ثانية تتضمن البحوث المكتبية . ففي بحوث الفئة الأولى يقضي الباحث معظم وقته في المدارس بين المعلمين والطلاب . أما في البحوث المكتبية ، فيقضي الباحث معظم وقته في قراءة المصادر الموجودة في المكتبات العامة والخاصة . ومن الأمثلة على البحوث التي تنتمي للفئة الأولى تلك التي تقوم على استطلاع آراء الطلاب ، أو المعلمين ، والبحوث التجريبية . ومن الأمثلة على البحوث التي تنتمي للفئة الثانية تلك التي تبحث في تاريخ التربية ، أو تحلل كتبا مدرسية ، أو تقارن بين نظريتين ، أو تحلل أسئلة الاختبارات .

4) **معيار الزمان:** تصنف البحوث حسب معيار الزمان إلى الفئات التالية[4] :

* **البحوث التاريخية** : وهي التي تهتم بالبحث في الماضي ، وتستخدم المنهج التاريخي .
* **البحوث الوصفية** : وهي التي تركز على البحث في الحاضر ، وتستخدم المنهج الوصفي .

---

2) **Ibid**, p. 3.

3) Ratcliff: *"Qualitative Research Methods"*. - on http://don.ratcliff.net/ p.1.

4) لمزيد من التفصيل يمكن الرجوع إلى كتاب أحمد عودة وفتحي ملكاوي : **أساسيات البحث التربوي** ، وكتاب حسن منسي : **مناهج البحث التربوي** ، ص 16-23.

* **البحوث التجريبية :** وهي التي تهدف إلى تحسين التعليم مستقبلا ، وتستخدم المنهج التجريبي .

وفيما يلي شرح لكل منهج من هذه المناهج الثلاثة .

المنهج التاريخي

التاريخ سجل لأحداث الماضي ، والبحوث التربوية التاريخية تعنى بالبحث في المؤسسات والأنظمة التربوية وتطورها عبر السنين ، وبدراسة تطور الأفكار والمفاهيم والنظريات التربوية والنفسية ، والفكر التربوي لعلماء عاشوا في عصور سابقة . كما تعنى بتحقيق المخطوطات التي تزدحم بها المكتبات المنتشرة في شتى بقاع العالم الإسلامي ، وبعض المكتبات الغربية . وللمنهج التاريخي خصائص عديدة تميزه عن غيره من المناهج ، منها أنه :

1) **يهدف إلى معرفة ما حدث في الماضي** ، والعوامل التي أثرت في تلك الأحداث .

2) **يطالب الباحث بالتثبت من المصادر التي يرجع إليها** ، ومن المعلومات التي يحصل عليها من الوثائق التي تقع بين يديه . فالباحث لا يكتفي بالنقل ، بل يُقوِّم ما يقرأ ، وينقد المصادر نقدا خارجيا ؛ للتثبت منها ، كما ينقد النصوص نقدا داخليا ؛ للتعرف على مدى انسجام محتواها ، وعدم تناقضه .

3) **يطالب الباحث بالرجوع إلى المصادر الأولية والمصادر الثانوية .** ويقصد **بالمصادر الأولية** تلك التي تتضمن أقوال أشخاص أكفاء شهدوا الأحداث الماضية ، أو سمعوها بآذانهم ، أو كتبوها بأيديهم . كما تتضمن المصادر الأولية الأشياء التي تركها لنا الماضون ، ويمكننا فحصها ، واستخلاص معلومات منها[5] . فهذه المصادر لها صلة مباشرة بموضوع البحث ، ومثال ذلك أن كتاب برهان

---

5) فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ص 259.

الإسلام الزرنوجي تعليم المتعلم طريق التعلم مصدر أولي لكل من يتصدى للبحث في الفكر التربوي لهذا المربي .

أما **المصادر الثانوية** فهي تلك التي تتناول بالبحث والتحليل المصادر الأولية ، وتلقي عليها مزيدا من الأضواء . فالكتب التي كتبها أشخاص لم يعاصروا الأحداث الماضية ، والمقالات التي تنشر من قبل هؤلاء في الدوريات ، وفي الموسوعات عن التاريخ الإسلامي ، أمثلة على المصادر الثانوية . فكتاب سيد أحمد عثمان **التعلم عند برهان الإسلام الزرنوجي** ، مثلا ، مصدر ثانوي لمن يبحث في فكر ذلك المربي المسلم .

وعلى الباحث أن لا يقلل من شأن المصادر الثانوية ، فبعضها قد يتضمن تحليلات علمية مفيدة لا يجدها الباحث في المصادر الأصيلة . وعليه أن يدرك أنه يصعب الفصل أحيانا بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية[6] . فقد يكتب أحد المربين المعاصرين كتابا عن تاريخ التربية في الإسلام ، وهذا الكتاب يعد مصدرا ثانويا عن التربية الإسلامية . لكن إذا ما رغب باحث آخر في معرفة مدى التزام ذلك المربي بقواعد البحث العلمي ، فإن كتابه المشار إليه يعد مصدرا أوليا . فالكتاب الواحد قد يكون مصدرا أوليا ، وثانويا ، في آن واحد . وما يقرر ذلك الطريقة التي يستخدم فيها الكتاب ، والهدف من البحث .

إرشادات للباحثين: لكي يتمكن الباحث من إنجاز عمله على النحو المطلوب ، فإنه ينصح بمراعاة ما يلي :

1) الحذر من الإكثار من النقل الحرفي من المصادر التي يعتمد عليها في بحثه ؛ لأن ذلك يفقده شخصيته ، ويجعله عالة على غيره .

2) مع أن البحث التاريخي يهدف في الأساس إلى الوصف ، إلا أن هذا لا يعني

---

6) بشير الرشيدي : مناهج البحث التربوي ، ص 50-51.

أنه الهدف الوحيد لمن يستخدمون المنهج التاريخي . فالبحث التاريخي لا يكتفي بوصف الظواهر التي يدرسها ، بل يسعى لمعرفة العوامل التي أثرت فيها ، كما يتضمن إصدار أحكام عليها .

3) ولكي تكون الأحكام التي يصدرها الباحث مقبولة ؛ فإنه مطالب بأن يقدم الأدلة التي تدعم وجهة نظره ؛ حتى يسهل إقناع الآخرين بوجهة نظره .

4) على الباحث أن يشير إلى المصادر التي يأخذ منها معلومات يضمنها في بحثه ، وعليه أن يضع ما يأخذه نصا من المصادر بين علامات التنصيص . فالباحث يشير إلى مصادره التي استفاد منها ، سواء أكان ما أخذه نصا ، أم معنى .

5) من صفات الباحث الجاد الالتزام بالموضوعية ؛ ولهذا فإنه لا يبدي تعصبا لوجهة النظر التي يؤمن بها ، ولا يخفي معلومات تتناقض مع ما يدعو إليه .

تقويم المنهج التاريخي: نظرا لأن الماضي موصول بالحاضر ، فإن البحوث التاريخية تساعد على فهم الواقع التربوي الذي تطور عبر السنين .

لكن المنهج التاريخي لا يخلو من جوانب القصور ، فالباحث لا يستطيع الوصول إلى المعلومات الكاملة عن موضوعه ؛ لأن جزءا منها غير موجود ، أو يصعب على الباحث الوصول إليه ؛ فالمعرفة التاريخية ليست شاملة ، وما وصلنا لا يمثل الماضي ، بل يمثل جزءا منه . والمعلومات التاريخية قد تكون في بعض الأحيان غير دقيقة ، أو متحيزة ، والدليل على ذلك وجود آراء متعارضة حول الحادثة الواحدة .

إن هذه الانتقادات لا تقلل من شأن المنهج التاريخي . والباحث الذي يواجه بنقص في المعلومات مطالب ببذل أقصى الجهود للوصول إلى أفضل صورة ممكنة . وحصول الباحث على جزء من الحقيقة بعد بذل الجهود الدؤوبة خير من التخلي عن البحث وترك الموضوع مهملا . ولقد طور العلماء منهجية جادة تمكن الباحثين من نقد المصادر نقدا داخليا ، ونقدا خارجيا . وفوق هذا وذاك فإن المربي المسلم يعطي

البحوث التاريخية اهتماما أكبر ؛ نظرا للمكانة البارزة التي يحتلها التاريخ في القرآن الكريم . والباحث الذي يدرس المسيرة التربوية للأمة الإسلامية يمكن أن يقدم لنا ما يساعدنا على النهوض من الكبوة التي تعاني منها الأمة العربية الإسلامية هذه الأيام . فالبحوث التاريخية تنمي الاتجاهات الإيجابية نحو الماضي التربوي لأمتنا العربية الإسلامية ؛ نظرا لثراء الفكر التربوي الإسلامي عبر العصور .

تحقيق المخطوطات

في المكتبات الإسلامية آلاف المؤلفات التربوية التي كتبها مربون مسلمين عبر التاريخ الإسلامي ، وتلك هي المخطوطات . وتعرف المخطوطات بأنها الوثائق أو المصنفات التي وضعت بخط مؤلفيها أو بخط أحد من قاموا بنسخها من بعدهم ولم تطبع بعد[7] . وقد ظهرت المخطوطات منذ عرف الإنسان الكتابة . أما مصطلح "تحقيق" فهو مصطلح معاصر يعني إخراج المخطوط بشكل صحيح كما وضعه مؤلفه ، مقروءاً ، ومفهوماً ، وفق ضوابط محددة . وهذا المعنى الاصطلاحي قريب من المعنى اللغوي ، إذ يقال : حقق الرجل القول إذا صدقه أو قال هو الحق ، ويقال : أحققت الأمرَ إذا أحكمته ، وصححته[8] . ومن هنا نستطيع القول إن عملية التحقيق تستوجب التحقق ، من عنوان الكتاب ، واسم مؤلفه ، وتحقيق نسبة الكتاب إليه ، والتأكد من المتن ؛ حتى يظهر مطابقاً لما وضعه مؤلفه . وحتى يمكن الوصول إلى هذا الهدف ، كان لا بد من وضع مجموعة من الإجراءات ، والقواعد ، لتحقيق المخطوطات ، نجملها فيما يلي :

1) **معرفة أماكن وجود نسخ المخطوط:** عندما يريد الباحث تحقيق مخطوط فإن عليه أولاً أن يتأكد من عنوانه ، واسم مؤلفه ، وذلك بالرجوع إلى كتب التراجم ، مثل : كتاب الأعلام للزركلي ، أو **معجم المؤلفين** لعمر رضا كحالة ، أو كتب

7) محمد مهدي فضل الله : **أصول كتابة البحث وقواعد التخطيط** ، ص 140.

8) ابن منظور : **لسان العرب** ، ج 10 ، ص 49.

الطبقات القديمة ، مثل : **معجم الأدباء** لياقوت الحموي ، أو كتاب **الفهرست** لابن النديم ، أو كتاب **كشف الظنون** لحاجي خليفة . فمعرفة العنوان ، والمؤلف ، أمر ضروري ؛ وذلك لتشابه أسماء الكتب ، وأسماء المؤلفين . وبعد التأكد من عنوان المخطوط ، واسم مؤلفه ، يسعى الباحث لمعرفة أماكن وجود نسخ هذا المخطوط . ويمكن معرفة ذلك من المصادر التالية :

* **فهارس المكتبات التي تتوافر فيها المخطوطات الإسلامية** ، مثل : فهارس المكتبة الظاهرية بدمشق ، وفهارس مخطوطات دار الكتب الوطنية بمصر ، وفهارس المخطوطات التي يصدرها معهد المخطوطات التابع لجامعة الدول العربية ، وفهارس المخطوطات في مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ، وغيرها من الفهارس الموجودة في معظم مكتبات الجامعات والمؤسسات العربية والإسلامية ، بل وفي مكتبات أوروبا ، وأميركا .

* **كتاب تاريخ الأدب العربي للمستشرق الألماني كارل بروكلمان** ، وقد وصف فيه المخطوطات التي وجدها في المكتبات التي زارها ، ويعد هذا الكتاب من أكثر المراجع شمولا .

* **كتاب تاريخ التراث العربي لفؤاد سوزكين** ، وقد صدر في طبعة حديثة عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في الرياض ، وهو لا يقل أهمية عن كتاب بروكلمان ، بل يعد أكثر شمولا منه ؛ نظراً لأنه يتضمن أسماء المخطوطات التي وجدها في المكتبات التي لم يقم بروكلمان بزيارتها ، ولم يشر إليها في كتابه .

* **كتاب نوادر المخطوطات العربية لرمضان ششن** ، وهو يضم وصفاً للمخطوطات العربية التي لم ترد في الكتابين السابقين ، ويقع في ثلاثة مجلدات .

---

16) فان دالين : مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ص 73-74.

17) المصدر السابق ، ص60-62.

2) **الحصول على نسخ من المخطوط:** بعد تحديد أماكن وجود النسخ ، يبدأ الباحث في السعي للحصول على عدد منها ، وذلك عن طريق المراسلة ، أو عن طريق الزيارة الشخصية للمكتبة المعنية . وعلى الباحث أن يعلم أن معظم المكتبات ترسل نسخة مصورة على الميكروفيلم . وهناك حقيقة يجب أن لا تغيب عن ذهن الباحث ، وهي أنه يصعب عليه حصر عدد نسخ المخطوط الذي يبحث عنه ، لأنه يصعب عليه القيام بمسح شامل للمكتبات في العالم .

3) **فحص النسخ:** على المحقق أن يفحص نسخ المخطوط بعناية فائقة ، وأن ينظر فيها من جوانب عدة ؛ حتى يُقَوِّمَ المخطوط تقويما خارجيا ، ويقرر مدى صلاحيته للدراسة . ويمكن تقويم المخطوط تقويما خارجيا بوسائل متعددة ، منها :

* تاريخ كتابة المخطوط : غالباً ما يكون التاريخ مدوناً في الصفحة الأولى للمخطوط ، أو على صفحة العنوان ، أو في الصفحة الأخيرة . فكثيراً ما يدون الناسخ " انتهى بحمد الله وعونه من نسخ هذا الكتاب العبد الفقير إلى الله تعالى في اليوم . . من شهر . . لعام . . .

* نوع الخط : إذا تعذر على الباحث معرفة تاريخ المخطوط ، فيمكن تحديد الزمن الذي كتب فيه من نوع الخط ، فكان الغالب على خط أهل القرون الثلاثة الأولى الخط الكوفي . هذا ما كان في المشرق العربي ، أما في المغرب العربي فقد كان يستعمل خط قديم يسمى الخط الإفريقي . ولما فتح المسلمون الأندلس وسادت دولة الأمويين ، ظهر الخط المعروف بالخط الأندلسي . وعندما زالت دولة الأندلس اختلط الخط الأندلسي بالخط الإفريقي ، وظهر ما يعرف بالخط المغربي . وليس من الضروري أن يكون المحقق عالماً بالخطوط ؛ إذ يمكنه أن يستشير في ذلك أحد الخبراء في هذا المجال . ولكن على المحقق أن يقرأ المخطوط أكثر من مرة ؛ حتى يألف الخط .

* ورق المخطوط : إلى جانب تحديد نوع الخط ، فإن على الباحث أن ينظر في ورق

المخطوط ، وأن لا يحكم على المخطوط من الوهلة الأولى . ويمكن فحص نوع الورق والمداد الذي استخدم في الكتابة لتحديد عمر الوثيقة في المختبرات الكيميائية إذا دعت الضرورة إلى ذلك ؛ وذلك عند عدم معرفة تاريخ المخطوط .

* معرفة مدى اكتمال النسخ وصحة ترتيبها : يجب على المحقق أن يتفحص اطراد الخط ونظامه في جميع أجزاء المخطوط ، فقد تكون النسخة ملفقة ؛ بحيث يحتوي الجزء الأول منها مثلاً على عنوان المخطوط وقسم منه ، بينما تتضمن الأجزاء الأخرى محتوى لا صلة له بالمخطوط . ومن هنا كان لا بد من النظر في أجزاء المخطوط ، وفصوله حتى يستوثق من اكتماله ، وصحة ترتيب المادة العلمية .

4) **ترتيب النسخ حسب أهميتها:** يستطيع الباحث أن يتعرف على نسخ المخطوط الذي يرغب في تحقيقه ، وعلى المحقق أن يفاضل بين النسخ ، ثم يعتمد واحدة منها كأصل ، ثم يقارن هذا الأصل مع النسخ الأخرى . وترتب نسخ المخطوط من حيث الأهمية على النحو التالي بدءا بالأكثر أهمية[9] :

* **المخطوط الأصلي أو المخطوط الأم** : النسخة التي تحتل المرتبة الأولى هي النسخة التي كتبها المؤلف بخط يده ، ومهرها بتوقيعه . وهذه النسخة تعرف بالنسخة الأم .

* **النسخة المصدقة** : وهي صورة طبق الأصل عن النسخة الأم ، نسخها أحد طلاب المؤلف ، وقرأها عليه ، وأقرها بخط يده ، وهي تعد في درجة المخطوط الأم من حيث درجة الصحة .

* **النسخة الموثقة** : وهي نسخة منقولة عن المخطوط الأم ، كتبها أحد النساخ

9) محمد مهدي فضل الله : مصدر سابق ، ص 145-146 .

الذين عاشوا في عصر المؤلف . وتتمتع هذه النسخة بدرجة عالية من المصداقية .

* **النسخة السقيمة :** وهي نسخة كتبت بعد عصر المؤلف ، وعلى العموم يمكن القول بأنه كلما بعدت الفترة التي كتب فيها المخطوط عن عصر المؤلف ، قلت درجة صحته .

* **النسخة المعيبة :** وهي نسخة غير مكتملة ، فقد ينقصها المقدمة ، أو ذكر التاريخ الذي كتبت فيه ، أو أجزاء من النص .

ومما يتطلبه التحقيق في المرحلة الحالية أن يقوم المحقق بوضع رمز لكل نسخة ؛ حتى يستطيع التمييز بينها ، كأن يسمي النسخة الأم بحرف **"م"** مثلاً ، والنسخة الثانية بحرف **"ع"** والثالثة بحرف **"س"** . ويمكن تحديد الرمز ليدل على مكان وجود النسخ ؛ فإذا كانت نسخ مخطوط كتاب **المنهاج في شعب الإيمان** موجودة في حلب واستانبول ، والقاهرة ، فيمكن الرمز إلى النسخة الأولى بحرف (ح) والثانية بالحرف (أ) ، والثالثة بالحرف (ق) ؛ وذلك نسبة إلى المدن التي وجدت فيها هذه النسخ ، على أن يشار إلى هذه الرموز في مقدمة المحقق حتى يستطيع القارئ فهمها .

5) **مقدمات تحقيق النص:** قبل الشروع في التحقيق ، على الباحث إنجاز ما يلي :

* **قراءة النص قراءة متأنية :** قبل أن يبدأ المحقق بتحقيق النص عليه أن يقرأ أولاً نسخ المخطوط التي جمعها ؛ حتى يصبح المخطوط مألوفاً لديه . فلكل كاتب طريقة خاصة في الكتابة ، فبعضهم يقارب بين رسم الدال واللام . أو بين رسم الغين والفاء . كما أن بعض المخطوطات غير منقوطة ، وقد يجد فوق الحرف نقطة تدل على الفتحة ، وإذا وضعت النقطة تحت الحرف فإنها تدل على الكسرة ، وإن وضعت بين يدي الحرف فإنها تدل على الضمة ، وهذه هي طريقة أبي الأسود الدؤلي في التشكيل .

* **تعرف أسلوب المؤلف :** على المحقق أن يتعرف أسلوب المؤلف ، وذلك بقراءة النسخ التي لديه . ويمكن للمحقق أن يرجع إلى كتب المؤلف التي سبق تحقيقها ، ونشرها ، حتى يتعرف أسلوبه ، ويألف عباراته ، وألفاظه ، والأعلام الذين نقل عنهم .

* **الإلمام بالموضوع :** على الباحث أن يكون ملماً بموضوع المخطوط ؛ حتى يستطيع أن يفهم النص فهماً سليماً ؛ فهذا يجنبه الوقوع في الخطأ . وهكذا ينصح الباحث بأن لا يقوم بتحقيق كتاب يجهل موضوعه . ويمكن للمحقق أن يقف على موضوع الكتاب إذا قام بقراءة الكتب التي تبحث في ذات الموضوع ، مثل كتب المؤلف الأخرى ، أو الكتب التي تناولت ذلك الموضوع ، وألفت في عصره ، أو في عصر لاحق .

* **معرفة الإشارات والعلامات :** يجب أن ينتبه المحقق إلى بعض الإشارات والعلامات التي يجدها بين الفينة والأخرى فوق بعض الحروف ، مثل : كلمة صح التي توضع فوق اللفظ ، ومعناها أن اللفظ على ما هو عليه صحيح ، وحرف صـ ومعناه أن اللفظ الذي وضع الحرف فوقه فيه خطأ ، أو علة . أما العلامة التي تكتب فوق الكلمة على شكل نصف الدائرة ، فتدل على أن هذه الكلمة أو الكلمات زائدة .

* **معرفة الاختصارات :** هناك رموز واختصارات ترد في كتب التراث ، لا سيما عند كتابة الأحاديث الشريفة ، مثل :

ثنا = حدثنا

ثني = حدثني

أ هـ = انتهى

رضه = رضي الله عنه

2

ومعرفة هذه الاختصارات تيسر عمل المحقق، وتساعده على فهم المخطوط .

6) **ضبط النص:** الأصل في التحقيق أن يخرج النص كما وضعه صاحبه، دون تغيير أو تبديل، ولا يجوز للمحقق أن يعبث بالمخطوط، فيغير أسلوبه، أو يغير بعض كلماته ؛ لأن عملية التحقيق أمانة في عنق الباحث . وعليه أن يستند على عدد من القواعد والأسس التي تساعده على إخراج النص بشكل واضح، ومن ذلك :

* **عدم الإخلال بالنص** : الهدف الأساس من التحقيق أن يقدم المحقق المخطوط كما وضعه المؤلف، دون زيادة أو نقصان، وعليه أن لا يثقل المخطوط بالشروحات والتعليقات ؛ كي لا يتحول اهتمام القارئ إليها بدلا من الاهتمام بالنص[10] . والأصل أن يثبت الباحث النص كاملاً عن النسخة الأم، وأن يقوم بتدوين الفروق بينها وبين النسخ الأخرى في الحاشية .

* **إذا وجد المحقق خطأ إملائيا**، أو خطأ في اسم كاتب، أو شاعر، ورد ذكره في النص، فإنه يحق له تصويب الأخطاء، بعد أن يبين ما ورد في المخطوط[11] . ويمكن أن يكون التصويب في المتن أو في الحاشية . وعندما يكون في المتن، فإن المحقق يضع التصويب بين قوسين بعد الخطأ مباشرة ؛ وذلك حتى يستطيع القارئ أن يعرف ما ورد في النص، وما أدخله المحقق من تصويبات .

* **إكمال النقص** : كثيراً ما يجد المحقق نقصاً في أوراق المخطوط، كأن يصيب التلف أطراف بعض الصفحات في النسخة الأم، أو يوجد انقطاع في الكلام . وما ينبغي عمله أن يكمل المحقق النقص في النص، على أن يضع التكملة بين قوسين، ثم يشار في الحاشية إلى أنه ورد في النسخة الأم نقص

---

10) المصدر السابق، ص147-148.

11) عبد السلام هارون : تحقيق النصوص ونشرها، ص 47-48.

من كلمة كذا إلى كلمة كذا ، وقد جرى استكماله من نسخة أو نسخ أخرى ، وعيه أن يذكر تلك النسخ .

* **ضبط الآيات القرآنية والأحاديث الشريفة :** ينصح الباحث الذي يحقق مخطوطا أن لا يعتمد على ضبط المؤلف للآيات الكريمة والأحاديث الشريفة الواردة في المخطوط ؛ إذ لا يكاد يخلو مخطوط من وجود أخطاء من هذا القبيل ؛ نتيجة لسهو المؤلف ، أو خطأ الناسخ[12] . وعلى المحقق بعد التأكد من صحتها ، أو ضبط ما بها من أخطاء توثيقها في الحاشية . و يكون توثيق الآيات القرآنية بذكر اسم السورة ورقم الآية . أما توثيق الأحاديث الشريفة فيكون بذكر اسم المحدث الذي جمع الأحاديث الشريفة ، واسم كتاب الحديث الشريف ، ورقم الجزء ، ورقم الصفحة ، ورقم الحديث الشريف .

* **إذا وجد المحقق في المخطوط نصوصا مقتبسة ،** فإنه يتوجب عليه التأكد من صحتها ؛ ويكون ذلك بالرجوع إلى المصادر التي اقتبست منها .

7) **إعداد دراسة عن المخطوط:** بعد أن يقوم المحقق بتحقيق نص المخطوط ، عليه أن يقوم بإعداد دراسة تتعلق به ، وتتضمن الدراسة ما يلي :

* **كتابة المقدمة :** مما يبينه المحقق في مقدمته الهدف من اختياره لهذا المخطوط ، وموضوعه ، ومميزاته ، والمنهجية التي سار عليها في تحقيقه . كما يتناول بالعرض والمقارنة النسخ التي حصل عليها . ثم يصف المخطوط ، مبينا عدد ورقاته ، وقياسها ، وعدد الأسطر في الورقة الواحدة ، ومعدل عدد الكلمات في السطر . وإذا وجد في المخطوط بعض التعليقات ، أو أسماء العلماء الذين تملكوا هذا المخطوط ، فإنه يشار إلى ذلك في الحاشية .

---

12) فاروق السامرائي : المنهج الجديد للبحث في العلوم الإنسانية ، ص 133-134.

* **التعريف بحياة المؤلف :** على المحقق أن يقوم بإعداد ترجمة لحياة المؤلف يتناول فيها : نسبه ، ومولده ، وشيوخه ، وتلامذته ، وخلقه ، وعلمه ، وآراءه ، ومؤلفاته ، ثم تاريخ وفاته . ويمكن الرجوع إلى كتب الرجال وكتب الطبقات وهي كثيرة في التراث الإسلامي .

* **تحليل الكتاب :** من المتبع في التحقيق أن يبين المحقق أهم القضايا التي وردت في المخطوط ، ويقارنها مع ما يماثلها في الكتب الأخرى ؛ وهذا من شأنه إبراز أهمية المخطوط ، والتعريف بمحتواه . وتحليل محتوى المخطوط لا يقل أهمية عن ضبط نصوصه .

* **تصوير بعض صفحات المخطوط :** بعد أن يقوم المحقق بطباعة المخطوط ، وتدقيق الطباعة ، عليه أن يصور بعض صفحات المخطوط ، ويضمنها الدراسة التي يقوم بها . وغالباً ما تصور صفحة العنوان ، والصفحة الأولى ، والصفحة الأخيرة ، وبعض الصفحات الأخرى التي تحمل بدايات الفصول .

* **الشروحات والتعليقات :** من المفيد أن يقوم المحقق نفسه بشرح بعض المفردات الصعبة ، أو إيضاح معنى معين يعتقد أنه غامض على القارئ . وقد يلجأ إلى بعض التعليقات إذا وُجِدَ في المخطوط شيء مغاير للحقيقة العلمية ، أو للنظريات المعاصرة . ويفضل أن لا يكثر المحقق من هذه التعليقات ؛ لأنها قد تصيب القارئ بالملل ، وتبعده عن الموضوع .

* **التعريف بالأعلام والأماكن :** يعرف الباحث في الحاشية بالأعلام الذين يرد ذكرهم في المخطوط ، كما يعرف بالأماكن والبلدان . ومن الكتب التي تساعده على ذلك :

- ابن حجر العسقلاني : تهذيب التهذيب
- ابن سعد : الطبقات الكبرى
- ابن عساكر : تاريخ دمشق

- الذهبي : سير أعلام النبلاء
- ياقوت الحموي : معجم البلدان

* **الفهارس والكشافات** : بعد أن ينتهي المحقق من طباعة المخطوط ، عليه أن يقوم بإعداد الكشافات ، والفهارس التي تساعد الباحثين على الوصول إلى المعلومات بيسر وسهولة . ويحتاج أي مخطوط إلى الفهارس التالية :

- فهرس الموضوعات .
- وفهرس الآيات الكريمة .
- فهرس الأحاديث النبوية الشريفة .
- فهرس المصطلحات .
- فهرس الأعلام .
- فهرس الأماكن .

تنظيم الحواشي وعلامات الترقيم: على الباحث العناية بطريقة تنظيم الحواشي ، وكتابة علامات الترقيم ، وطرق الاقتباس والتضمين ، وهذه مشروحة بشكل مفصل في فصل لاحق من هذا الكتاب* .

المنهج الوصفي

يقوم الباحثون بدراسات وصفية تهدف في الأساس إلى التعريف بالظواهر التي يتصدون لبحثها ، وفي كثير من تلك البحوث يتعدى هؤلاء الوصف إلى المقارنة ، وإصدار الأحكام . والباحث الوصفي قد يركز على جانب معين من الظاهرة ، وقد يدرسها من جوانبها المتعددة . وتختلف الأدوات التي تستخدم في البحوث الوصفية

* لقد اعتمد بشكل رئيس عند كتابة ما يتعلق بتحقيق المخطوطات على كتاب المرشد في كتابة البحوث التربوية تأليف الدكتور عبد الرحمن صالح عبد الله والدكتور حلمي فودة .

تبعا لتعدد الأساليب المتبعة في دراستها . وأشهر أساليب البحث الوصفية أسلوب تحليل المحتوى ، وأسلوب الملاحظة ، وأسلوب المقابلة ، والأسلوب المسحي ، وأسلوب دراسة الحالة . وفيما يلي تعريف بكل من هذه الأساليب .

أولا : أسلوب تحليل المحتوى

ظهر أسلوب تحليل المحتوى في نهاية القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين ، واستخدمه الباحثون في بداية الأمر لتحليل محتوى الصحف اليومية . وفي منتصف القرن العشرين عقد أول مؤتمر تمحورت بحوثه حول هذا الأسلوب . ثم أخذ استخدامه في الشيوع في مجالات أخرى غير الإعلام ، ووجد تربة خصبة في المجال التربوي .

تعريف أسلوب تحليل المحتوى : عرف الباحثون تحليل المحتوى تعريفات عديدة ، منها[13] :

1) أسلوب من أساليب البحث يدرس النص دراسة تحليلية بهدف فهمه بصورة معمقة .
2) أسلوب موضوعي منظم يحلل المحتوى بهدف قياس المتغيرات .
3) أسلوب يهدف إلى الوصف الموضوعي المنظم للظاهرة التي يتحدث عنها النص ، وهو يعتمد على الوصف الكمي والنوعي .
4) أسلوب يهدف إلى الوصول لاستدلالات واستنتاجات من خلال دراسة محتوى معين .
5) أسلوب أو أداة من أدوات البحث ، يستخدم في مجالات متنوعة لوصف المحتوى من حيث الشكل والمضمون ، أو لاكتشاف الخلفية الثقافية أو الفكرية ، أو السياسية للكاتب ؛ شريطة أن يتم ذلك بطريقة منظمة .

13) وردت التعريفات (51) في كتاب الدكتور رشدي طعيمة : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، ص 21-24.

6) أسلوب منظم من أساليب دراسة المحتوى ووصفه في عبارات موجزة ، بناء على معايير محددة ؛ مما يسمح باستخلاص نتائج معينة تتعلق بذلك المحتوى[14] .

7) إجراء أو أسلوب يستخدم للتعرف على خصائص نص معين ؛ حتى يمكن معرفة نية الكاتب[15] .

يتبين من التعريفات السابقة وجود أكثر من اتجاه فيما يتعلق بالهدف من أسلوب تحليل المحتوى ، فهناك اتجاه يركز على الجانب الوصفي ، وعدم السعي لمعرفة المعاني الكامنة في النص . ويعكس هذا الاتجاه آراء العلماء الذين عاصروا نشوء أسلوب تحليل المحتوى[16] . بيد أن الاتجاه الحديث يركز على الاستنتاج ، ويجعله هدفا أساسيا من أهداف أسلوب تحليل المحتوى . وحسب هذا الاتجاه ينبغي أن يهتم التحليل بالمعاني الكامنة في النص ، ولتحقيق ذلك على الباحث الذي يستخدمه الاهتمام بالمقاييس الكمية . والواقع أن الباحث هذه الأيام لا يجوز له أن يكتفي بوصف المحتوى ، بل عليه أن يتخذ الوصف الدقيق سبيلا للوصول إلى استنتاجات معينة تتعلق بذلك النص . فالوصف والاستدلال عمليتان متكاملتان ؛ لأن الثانية تعتمد على الأولى . فتحليل المحتوى أسلوب وصفي يساعد على تقويم المحتوى .

ومعظم التعريفات السابقة تشير إلى أنه أسلوب يعتمد على الدقة والموضوعية ؛ أي عدم إسقاط الذات على النصوص . والموضوعية تقتضي توفر صفتين أساسيتين ، هما الصدق والثبات . ويقصد بالصدق أن يصف الباحث العناصر الأساسية في النص ، وأن يسعى لمعرفة المفاهيم المفتاحية فيه . أما الثبات فيعني حصول الباحث لدى قيامه بتحليل النص مرة ثانية على نتائج مطابقة أو مقاربة إلى حد كبير لما حصل عليه في المرة الأولى ، أو اتفاق محكم معه في تحليل ذلك النص . فأسلوب

14) Stemler : **An Introduction to Content Analysis**, p. 1.
15) Dym : **Subject and Information Analysis**, p. 58.
16) محمد عبد الحميد : **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام** ، ص 16-19.

تحليل المحتوى له إجراءاته المحددة ، وعلى الباحث الالتزام بها إذا ما أراد أن تكون نتائج دراسته ذات قيمة .

وأسلوب تحليل المحتوى يعتمد في الغالب على **الوصف الكمي** ، إذ يرصد الباحث مفهوما ، أو جملة ، ويحصي عدد تكراراتها . ويعد الوصف الكمي ضروريا عندما تتطلب الدراسة درجة عالية من الدقة والوضوح .

ويهتم أسلوب تحليل المحتوى **بالشكل والمضمون** . ويقصد بالشكل الطريقة التي كتب بها المحتوى ، وطريقة إخراجه ، أما المضمون فيعني المفاهيم والقيم والاتجاهات المتضمنة فيه . وبناء على الصفات السابقة يمكن تعريف أسلوب تحليل المحتوى بأنه : **"أحد أساليب البحث العلمي المستخدمة في العلوم الاجتماعية والإنسانية والتربوية ، وفيه يقوم الباحث بتعريف مكونات النصوص موضوع الدراسة ؛ بهدف وصفها ، وتقويمها . ويتم ذلك وفق خطوات إجرائية منظمة ."**

مجالات استخدام تحليل المحتوى : حصر بيرلسون ـ وهو أحد رواد هذا الفن – استخدامات أسلوب تحليل المحتوى في المجالات التالية[17] :

1) تحديد سمات المضمون : ويندرج تحته ، وصف الاتجاهات ، واكتشاف سمات الأسلوب .

2) تحديد الهدف الذي كتب المحتوى من أجله .

3) تحديد آثار المحتوى : ويندرج تحته وصف الاتجاهات التي تترتب على اكتسابه .

وصنف باحث آخر مجالات استخدامه على النحو التالي[18]:

1) **مجال وصف المحتوى** : ويندرج تحته ما يلي :

---

17) عواطف عبدالرحمن : تحليل المضمون ، ص 10.

18) محمد عبدالحميد : مصدر سابق ، ص 64-67.

* دراسات تكشف عن الأهداف .
* دراسات تكشف عن المفاهيم .
* دراسات تكشف عن الوظائف .

3) **مجال وصف الكاتب (المرسل)** : ويندرج تحته ما يلي :

* دراسات تكشف عن اتجاهاته .
* دراسات تكشف عن مهاراته .

4) **مجال وصف القارئ (المستقبل)** : ويندرج تحته ما يلي :

* دراسات تكشف عن تحقيق الأهداف .
* دراسات تكشف عن الأنماط الثقافية التي تتكون لدى القراء .

5) **مجال الأسلوب** : ويندرج تحته ما يلي :

* دراسات تكشف عن القدرة على جذب الانتباه .
* دراسات تكشف عن نوع المفردات التي يتضمنها النص .

والذي ينظر في البحوث التربوية التي استخدم فيها الباحثون **أسلوب تحليل المحتوى** يجد أنه يمكن تصنيفها في المجالات التالية :

* دراسات تعنى بالمفاهيم والحقائق والنظريات التي يتضمنها محتوى الكتاب المدرسي .
* دراسات تبحث في الأنشطة .
* دراسات تبحث في الأسئلة البنائية والختامية .
* دراسات تبحث في العلاقة بين الكتاب المدرسي والبيئة المحلية للطالب .
* دراسات تقارن بين الكتاب المدرسي في مرحلتين عمريتين مختلفتين ؛ لمعرفة مدى نمو المفاهيم .

* دراسات تقارن بين الكتاب المدرسي المقرر في صف معين في بلد معين، ونظيره في بلد آخر.

* دراسات تبحث في الأسلوب الذي كتب به الكتاب المدرسي.

تقويم أسلوب تحليل المحتوى: لأسلوب تحليل المحتوى فوائد عديدة؛ فهو يسمح بإجراء دراسات تستخدم الوصف الكمي، وهذا من شأنه أن يزيد من دقة النتائج التي يتوصل إليها الباحث. كما أن تحليل المحتوى يسهل إدراك العلاقات بين الأجزاء؛ مما يسمح بعمليات المقارنة والتقويم.

ولكنه في الوقت ذاته لا يخلو من المشكلات التي تصاحبه، فمن الملاحظ قلة البحوث المتعلقة بإجراءات الصدق والثبات في أسلوب تحليل المحتوى؛ مما يعني أنها مشكلة لم تحل بصورة كاملة[19]. والباحث في أسلوب تحليل المحتوى أكثر عرضة للوقوع في الأخطاء، وبخاصة عند توزيع العناصر على الفئات التي تنتمي إليها[20].

ثانيا: أسلوب الملاحظة

طبيعة الملاحظة: يعرف أسلوب الملاحظة بأنه طريقة من طرق جمع المعلومات عن ظاهرة معينة، أو مجموعة من الظواهر، يقوم فيها الباحث بمشاهدة الظاهرة كما هي في الواقع، أو بعد إجراء تغييرات في بعض العوامل المحيطة بها. وبناء على ما تقدم، فإن الملاحظة نوعان[21]:

1) **الملاحظة الطبيعية**: وفي هذا النوع من الملاحظة يشاهد الباحث الظاهرة كما هي، دون تغيير في الظروف المحيطة بها. ونظرا لأن وجود الباحث قد يحدث تغييرا في سلوك الملاحَظين؛ فإن بعض المؤسسات قامت بإعداد غرف خاصة

19) المصدر السابق، ص247-248.

20) "*Content Analysis*". - on http //writing.colostate.edu/references/ research/

21) بشير الرشيدي: مصدر سابق، ص 188-189.

يمكن من خلالها ملاحظة الطلاب ، وهم يتفاعلون فيما بينهم ، دون أن يشعروا بأنهم تحت الملاحظة .

2) **الملاحظة المضبوطة** : يتدخل الباحث في هذا النوع من الملاحظة في الظروف المحيطة بالظاهرة السلوكية التي يدرسها ، فقد يحدث تغييرا في شدة الإضاءة ، أو يدخل أسلوبا جديدا من الأساليب التعليمية التعلمية ، وقد يقدم وقت الحصة ، أو يؤخرها . ويخضع الباحث كل عامل يدخله على الموقف التعليمي لإجراءات محددة ؛ حتى يضمن الحصول على معلومات موثوق بها . وسواء استخدم الباحث الملاحظة الطبيعية أم الملاحظة المضبوطة ، فإنه مطالب بمراعاة عدد من المبادئ ، واتباع إجراءات معينة[22] ، وفيما يلي بعض هذه المبادئ والإجراءات :

1) ينبغي على الباحث أن يستبعد كل العوامل المشتتة التي قد ترد إليه في أثناء الملاحظة ، وأن يركز على العوامل ذات الصلة بالسلوك الملاحَظ . فالعوامل المشتتة هي تلك التي تبعد الباحث عن التركيز على ما يرتبط بأهداف البحث .

2) على الباحث أن يميز بين رغباته الشخصية وما يلاحظه ، ولا يصح أن يسمح لتلك الرغبات بالتدخل فيما يلاحظه . فالموضوعية تملي عليه التزام الحياد ، والبعد عن الأهواء والميول ، وتسجيل ما يلاحظه ، لا ما يرغب في ملاحظته .

3) بعض الظواهر السلوكية قد تكون معقدة ؛ فلا يستطيع الملاحظ إدراكها دفعة واحدة ، ومن هذا المنطلق ، فإنه ينصح بالتركيز على جانب معين منها في وقت معين ، ثم ينتقل لجانب آخر ، وهكذا .

22) عبدالله الكندري ومحمد عبدالدايم : مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية ، ص 152.

4) تحديد العناصر التي تدخل في مجال اهتمامه تحديدا واضحا ، فالباحث الذي يهدف إلى ملاحظة المشكلات السلوكية مطالب بتحديد المشكلات بأنواعها المختلفة ؛ كأن يلاحظ المشكلات بين طالب وآخر ، والمشكلات بين مجموعة من الطلاب ومجموعات أخرى ، والمشكلات بين الطلاب والمعلم . وعندما يحصر المعلم العناصر يخطو خطوة أساسية نحو إنجاز مهمته .

5) حصر الملاحظة في السلوك الذي له علاقة بالعناصر السابقة ، وتجنب تدوين ملاحظات تتعلق بأنماط سلوكية لا تدخل في اهتمامات البحث .

6) إجراء الملاحظة دون أن يشعر من تجري ملاحظتهم بذلك ، وفي الحالات التي يظهر فيها الباحث للطلاب ، فإن عليه الابتعاد عن كل ما من شأنه أن يشعرهم بأنهم يخضعون للمراقبة .

7) إجراء الملاحظة بصورة متكررة ، وفي فترات متباعدة ؛ للتأكد من وقوع السلوك المرتبط بالعناصر التي يركز عليها الباحث .

8) التسجيل الفوري للملاحظات ؛ حتى لا تتعرض المعلومات للنسيان . وعلى الباحث أن يتذكر أن الاستغراق في التسجيل قد يشغله عن ملاحظة أمور مهمة . فعليه أن يوازن بين السرعة في تسجيل الملاحظات وعدم إغفال عناصر مهمة من السلوك .

9) تجنب تفسير السلوك في أثناء الملاحظة ، وتأجيل ذلك إلى مرحلة لاحقة ؛ ذلك أن تفسير السلوك قبل اكتمال الحقائق ينافي قواعد البحث العلمي .

10) التخطيط الدقيق للملاحظة ، فهذا الأسلوب لا يساعد على الحصول على نتائج دقيقة ما لم يستند إلى تخطيط محكم . فالباحث الذي يرغب في دراسة سلوك الأطفال لا يحصل على إجابات دقيقة ما لم يقرر نوعية المدارس التي يرغب في دراستها ، والأنماط السلوكية التي سيركز عليها ،

والوسائل التي يرغب في توظيفها ، والوسائل التي يستعين بها ، والأفراد الذين يساعدونه في إنجاز عمله .

تجويد أسلوب الملاحظة: لكي تكون نتائج الملاحظة ذات قيمة ، فإنه ينبغي الانتباه لعدد من القضايا ، منها :

1) **صدق البيانات** : يفترض أن يكون السلوك الذي يدونه الباحث مطابقا للسلوك الذي حدث في أثناء الملاحظة . فإذا ما تطابق السلوكان أو كانا متقاربين إلى حد كبير ، كانت البيانات التي حصل عليها الملاحِظ صادقة ، ويقل الصدق كلما ازداد الفرق بينهما . ويمكن التأكد من صدق الملاحظة بأساليب متعددة منها أن يصاحب الملاحِظ شخص أخر ، ويقوم الاثنان بتدوين ملاحظاتهما بصورة مستقلة ، ثم تتم المقارنة بين ما دَوَّنه كل منهما . وهذا النوع من الصدق يدعى صدق الملاحِظ ؛ لأن الملاحِظ الآخر هو الذي ساعد الباحث على التأكد من صدق معلوماته التي حصل عليها[23] .

ولكي تتمتع الملاحظة بدرجة عالية من الصدق ، فإنه ينبغي تدريب من يستعين به الباحث في الملاحظة للتأكد من صدق أدائِهِ ، ويمكن أن توظف بعض المواقف المصورة بالفيديو لهذا الغرض ؛ لأنه يسهل على المدرب والمتدرب إعادة مشاهدة موقف معين . وهذا من شأنه أن يكسب المتدرب مهارات الملاحظة .

2) **العناية بتمثيل السلوك الملاحَظ للسلوك الفعلي** : على الباحث أن يحدد عدد المرات التي يلاحظ فيها موقفا معينا ؛ للحصول على سلوك مماثل للسلوك الذي يبحث عنه ، وعليه أن يحدد أيضا المدة التي تستغرقها الملاحظة في كل مرة . وكلما كانت الملاحظة متكررة ، وكان يفصل بين الأوقات التي تتم فيها الملاحظة فترة زمنية كافية ، كان السلوك الملاحَظ ممثلا للسلوك المراد دراسته .

---

23) Medley : "*Systematic Observation*" an article in **The Encyclopedia of Educational Research**. Vol. 4 , p. 1848.

فالأمور التي يحسن بالباحث أن يقررها منذ البداية :

* عدد المرات التي تتم فيها الملاحظة .
* مدة الملاحظة في كل مرة .
* الفترة الفاصلة بين كل ملاحظة وأخرى .
* الظروف التي تتم فيها الملاحظة .

3) **الاستعانة بالتقنيات التربوية** : يسهل استخدام التقنيات الحديثة على الملاحِظ تسجيل ما يحدث في الموقف التعليمي ، وتصويره بدقة كبيرة . فهذه التقنيات تنقل السلوك كما حدث ، وتزود الباحث بمعلومات تتمتع بالصدق ؛ لأنها لا تحدث تغييرا في السلوك الذي تسجله ، أو تصوره . ونظرا لأنها تمكن الباحث من إعادة مشاهدة ما صوره من مواقف أكثر من مرة ، وبالسرعة البطيئة ، فإنها تقدم للباحث عونا كبيرا . وفوق هذا وذاك ، فإنها تحرر جزءا من وقته في فترة الملاحظة ؛ مما يساعده على التركيز على جوانب أخرى .

تقويم أسلوب الملاحظة: عندما يستخدم الباحث أدوات ملاحظة تتمتع بدرجات عالية من الصدق ، ويستعين بالتقنيات التربوية لتسجيل الظاهرة التي يعنى بدراستها ، فإنه يحصل على بيانات يمكن الوثوق بها . كما أن بطاقات الملاحظة المقيدة تسهل على الباحث تحويل البيانات التي يحصل عليها إلى مقادير كمية ، وهذا من شأنه أن يزيد من دقة النتائج .

والملاحظة أسلوب من أساليب البحث التربوي التي لا غنى عنه لدراسة بعض القضايا التربوية ، مثل التفاعل الصفي بين الطلاب ، وبين الطلاب والمعلم ، والعلاقات الاجتماعية التي تربط الطلاب بعضهم ببعض ، والمشكلات السلوكية ، ونمو المفاهيم لدى الطلاب .

لكن الملاحظة لا تخلو من جوانب القصور ، إذ لا يمكن الاعتماد عليها في

البحوث التي تحتاج إلى عينة كبيرة ؛ لأن ذلك قد يستغرق وقتا طويلا . ثم إن من يخضعون للملاحظة قد يبدون سلوكا مصطنعا في فترة الملاحظة ، فهم يغيرون من سلوكهم نتيجة لتغير العوامل المحيطة بهم ؛ لأنهم يشعرون بأن تصرفاتهم تخضع للمراقبة . ويمكن التقليل من آثار ذلك باستخدام غرف خاصة للملاحِظِين ، تمكنهم من إنجاز ما يريدون ، دون أن يشعر بهم أفراد الدراسة .

وهناك نقاط ضعف في أسلوب الملاحظة ترتبط بشخصية الباحث ، فهو قبل كل شيء إنسان له مشاعره واتجاهاته . وإدراكه لما يلاحظه قد يتأثر بمعلوماته السابقة . فالباحث الذي يلاحظ السلوك الانفعالي عند أحد الأطفال يتأثر بما لديه من معلومات عن الخجل ومظاهره . ويمكن القول إن عملية الملاحظة لا تنفصل انفصالا كاملا عن ميول الباحث . وهناك عوامل أخرى ترتبط بشخصية الباحث وتحد من فاعلية أسلوب الملاحظة ، كأن يكون ضعيف الحواس ، أو غير متمتع بمقدرة عقلية عالية .

وثمة عوامل متصلة بالظاهرة نفسها قد تحد من فاعلية أسلوب الملاحظة ؛ كأن تكون المشكلة معقدة ، أو ذات جوانب متعددة . فملاحظة الحالة الانفعالية عند الأطفال أكثر صعوبة من دراسة ثروتهم اللغوية . ودراسة ظاهرة التخلف الدراسي أكثر تعقيداً من دراسة أثر التخلف العقلي . ومن هنا يمكن القول بأنه كلما تعقدت الظاهرة التي تخضع للملاحظة قلت فاعلية هذا الأسلوب .

ثالثا: أسلوب المقابلة

طبيعة المقابلة : المقابلة حوار بين طرفين : الطرف الأول هو الباحث الذي يقوم بالمقابلة ، أو من ينوب عنه ، والطرف الثاني قد يكون شخصا ، أو أكثر ممن يرغب الباحث في الحصول على معلومات منهم تتعلق بموضوع بحثه . والمقابلة ليست سلسلة من الأسئلة المتتالية التي يوجهها المقابِل للمقابَل كيفما اتفق ، بل هي خبرة بين طرفين قائمة على التخطيط المسبق ؛ لأن لها أهدافا وإجراءات محددة .

والمقابلة ذات أهمية في العملية التربوية ؛ سواء أكان ذلك لأغراض التقويم ، أم البحث . فالباحث التربوي يقابل عددا من المختصين لتحكيم أدوات بحثه والتأكد من صدقها ، ويقابل عددا من الأفراد عندما يقوم بجمع البيانات ، ويقابل أحد خبراء الإحصاء التربوي لتحديد الأسلوب المناسب لتحليل البيانات التي يجمعها .

ولكي تكون المقابلة مثمرة ، فإنه يجدر بالباحث أن يراعي ما يلي عند مقابلته الطلاب للحصول على معلومات منهم[24] :

1) أن يهيئ الجو المناسب الذي يُمَكِّنُ كلا منهم قول ما يريده ، بعيدا عن الضغوط النفسية .

2) أن يكون مستمعا جيدا ؛ حتى يستوعب ما يقوله كل من يقابلهم .

3) أن يكون ماهرا في طرح الأسئلة ، فإذا ما تبين له أن طالبا لم يفهم سؤاله ، أعاد صياغة السؤال ، أو وجه إليه سؤالا بديلا .

4) أن يعقب على الإجابات بما يكفي لإبقاء المقابلة تسير في مسارها الصحيح .

5) أن لا يشعر الطالب بمشاعره نحو الإجابات التي تصدر عنه ، سواء أكانت إيجابية أم سلبية ؛ وذلك حتى لا يؤثر في نوعية الإجابات التي تصدر عن الطالب .

أنواع المقابلة: المقابلة أنواع متعددة ، وإذا ما اتخذ عدد من تشملهم المقابلة معيارا للتصنيف ، كانت المقابلة فردية أو جماعية . والمقابلة الفردية هي التي يقابل فيها الباحث فردا واحدا في وقت معين ، ولا يقابل معه شخصا آخر . ومن مزايا المقابلة الفردية أنها تتيح للمقابَل التعبير عن نفسه تعبيرا صادقا ؛ لعدم وجود أفراد آخرين قد يخجل من الحديث أمامهم . أما المقابلة الجماعية فيقابل فيها الباحث عددا من الأفراد في وقت واحد . ومن مزاياها أنها تساعد بعض من يقابلهم الباحث

24) فان دالين : مصدر سابق ، ص 405-406.

على تذكر بعض المعلومات أو مراجعتها ، بعد الاستماع إلى ما يقوله زميل لهم . ومن نقاط الضعف فيها أنها قد تحد من مشاركة من يشعرون بالحرج في الحديث عن آرائهم بحضور زملائهم . وقد يسيطر أحد من تتم مقابلتهم على المقابلة ، فيحرم زملاءه من إبداء وجهة نظرهم . وعلى الباحث أن يحذر مثل هذه الأمور .

وإذا ما اتخذت درجة الضبط معيارا للتصنيف ، كانت المقابلة مقيدة أو مفتوحة . وفي المقابلة المفتوحة قد يطرح المقابِل سؤالا لم يخطط له ؛ لأنه سمع من المقابَل جوابا معينا . فالمقابلة المفتوحة تسمح للمقابِل بطرح أسئلة في ضوء ما يسمعه من المقابَل . وهذا ما قد يمكن الباحث من الوصول إلى معلومات جديدة لم يكن على علم بها قبل المقابلة . ولكن يؤخذ عليها أنها قد تعوق الوصول إلى تعميمات مستمدة من البيانات التي يجمعها الباحث .

أما في المقابلة المقيدة ، فتوجه لكل مقابَل أسئلة محددة ، وبترتيب معين . وغالبا ما تقتصر الإجابة على اختيار أحد البدائل الموجودة في بطاقة سبق إعدادها . ومن مزايا المقابلة المقيدة أنها توفر الظروف الملائمة التي تسمح بالوصول إلى تعميمات معينة . ومن المآخذ عليها أنها قد تحول دون الحصول على معلومات إضافية عن الموضوع ؛ مما قد يحول دون التعمق في دراسته[25] .

إجراءات المقابلة: يقوم الباحث بمجموعة من الخطوات الإجرائية قبل الشروع في المقابلة ، وفي أثنائها . ومما يقوم به الباحث قبل الشروع في المقابلة :

1) يعلم من يرغب في مقابلتهم بموعد المقابلة ، وبالمكان الذي تتم فيه .

2) يتخذ الترتيبات الكفيلة بتحقيق أهداف المقابلة ، ويشمل ذلك تهيئة المكان ، والأدوات التي يمكن أن يستخدمها ، والأشخاص الذين يمكن أن يساعدوه .

25) المصدر السابق ، ص 402-403.

3) يضع خطة للمقابلة تتضمن مدة المقابلة لكل فرد أو مجموعة ، والأسئلة التي تطرح ، وطريقة تدوين المعلومات .

4) يبين لأفراد الدراسة الذين سيقابلهم الهدف من المقابلة ، وإجراءاتها . وهذا يجب أن يسبق حضورهم لمكان المقابلة . فللطالب الحق في معرفة ذلك قبل أن يقرر المشاركة في المقابلة ، أو العزوف عن ذلك .

أما في أثناء المقابلة فيقوم الباحث بالإجراءات التالية :

1) يؤكد لمن يقابلهم أن البيانات التي يحصل عليها منهم ستعامل بسرية تامة ، وأنها لن تستخدم لغير أغراض البحث العلمي .

2) يشعر كل فرد ممن سيقابلهم بكل مودة واحترام .

3) يطرح الأسئلة على كل فرد أو مجموعة بمنتهى الوضوح ، ويتأكد من أن السؤال كان واضحا .

4) يمتنع عن إبداء ملاحظات أو تعليقات على الإجابات التي تصدر عمن يقابلهم .

5) يسجل البيانات في أثناء المقابلة ، ولا يؤجل ذلك إلى مرحلة لاحقة ، ويمكنه الاستعانة بالتقنيات الحديثة ، إن كان المشاركون في المقابلة لا يعارضون ذلك .

تقويم أسلوب المقابلة: تقوم المقابلة على التفاعل المباشر بين الباحث ومن يقابلهم ، وهذا ما قد يمده بمعلومات إضافية عن موضوع البحث . وبما أن الباحث قادر في المقابلة على تشجيع المقابَل على متابعة الحديث ؛ فإن المقابلة تساعد على التعمق في فهم الظاهرة موضوع البحث .

وتعتمد المقابلة في الأساس على التفاعل اللفظي بين المقابِل والمقابَل ، ولكنها بالإضافة إلى ذلك تزود الباحث بمعلومات إضافية ، فطريقة حديث المقابَل ، والكلمات التي يستخدمها ، والانفعالات التي قد تبدو عليه ، مصادر إضافية

للمعرفة تزود الباحث بمعلومات لا يمكنه الوصول إليها عندما يستخدم أساليب البحث الأخرى .

كانت تلك بعض نقاط القوة في أسلوب المقابلة ، أما نقاط الضعف فعديدة ، منها : أن المقابلة تحتاج إلى وقت طويل ؛ ولهذا فإن الباحث لا ينصح باستخدامها إذا كانت دراسته تتطلب عينة كبيرة العدد . يضاف إلى ذلك أن الباحث قد يتأثر في المقابلة ببعض جوانب الشخصية التي لا تتصل بالبحث ، وقد ينتج عن ذلك تحيزه لبعض الآراء ؛ مما يهدد صدق النتائج . وفوق هذا وذاك ، فإن بعض من يقابلهم الباحث قد يخفون حقيقة موقفهم ومشاعرهم المتعلقة بالموضوع ، وينتج عن ذلك حصول الباحث على معلومات غير تلك التي يرغب في الحصول عليها . وهذا أيضا من شأنه تهديد صدق النتائج .

رابعا: الأسلوب المسحي

البحوث المسحية هي أكثر البحوث شيوعا في المجال التربوي ، وهي تهدف إلى جمع معلومات مناسبة عن مختلف جوانب العملية التربوية . ولهذا لا تكاد تخلو ظاهرة تربوية من دراسة ، أو دراسات مسحية تتعلق بها .

قد تكون البحوث المسحية شاملة ؛ بحيث تمتد جغرافيا فتشمل عددا من البلدان ، أو المناطق التعليمية في البلد الواحد ، وقد تكون محصورة في منطقة معينة . وقد تُجْمَعُ المعلومات في البحوث المسحية من كل عضو من مجتمع الدراسة ، كما أنها قد تكتفي بعينة من هؤلاء . وغالبية البحوث المسحية في المجال التربوي تكتفي بدراسة عينة من أفراد الدراسة .

أما فيما يتعلق بالهدف من البحوث المسحية ، فإن غالبيتها تهتم بالوصف . ولكن نسبة لا بأس بها من هذه البحوث تهتم بتقويم ما تصفه ، كما أنها تقترح دراسات للبحث مستقبلا[26] .

26) Karweit : "*Survey Research Methods*" an article in **The Encyclopedia of Educational Research**, vol. 4, p. 1835.

مجالات البحوث المسحية: من المجالات التي تشملها البحوث المسحية :

1) المؤسسات التربوية ، مثل : المدارس ، ورياض الأطفال ، والكليات ، والجامعات .
2) البيئة التي يتم فيها التعليم ، ويدخل فيها اللوائح والتشريعات التي تحكم سير التعليم في المدارس ، والتجهيزات المادية ، والمكتبات المدرسية ، والمختبرات .
3) أعضاء الهيئات التدريسية والإدارية في مختلف المراحل التعليمية ، فالبحوث المسحية تسعى للحصول على معلومات عن المعلمين والموجهين ، والإداريين . وهي تبحث في العوامل المتصلة بهم ، وتترك أثرا في التعليم ، مثل : العمر ، والجنس ، وسنوات الخبرة ، والوضع الاجتماعي .
4) الطلاب والعوامل التي تؤثر في تعلمهم ، مثل : الحالة الصحية ، والمشكلات الاجتماعية والنفسية ، والأنشطة التي يمارسونها في الصف وخارجه .
5) المناهج الدراسية ، والكتب المدرسية ، وأدلة المعلمين ، والأساليب التعليمية التعلمية ، والوسائل التعليمية .

خامسا: أسلوب دراسة الحالة

يركز الباحث الذي يستخدم هذا الأسلوب على دراسة حالة فردية ، أو عدد محدد من الحالات التي تجمع بينها سمة معينة . فأسلوب دراسة الحالة **أسلوب من أساليب البحث الميدانية ، وهو يهدف إلى دراسة حالة أو ظاهرة معينة كما هي في أرض الواقع ، من خلال جمع معلومات شاملة عنها ؛ لفهمها فهما عميقا .**

طبيعة أسلوب دراسة الحالة: لا يكتفي الباحث الذي يستخدم هذا الأسلوب بالوصف ، بل يسعى لمعرفة العوامل التي تؤثر في الظاهرة ، إنه يهتم بالإجابة عن الأسئلة التي تهدف إلى معرفة كيف حدث هذا ، ولماذا حدث[27] . ومما ساعد على

27) Jentoft : "*Fisheries Co- Management and the Case Study Method*". - on http:// www.co-management.org/. pp. 5-7.

ظهور هذا الأسلوب مدرسة الجشتالت التي دعت إلى فهم الظاهرة بصورة متكاملة ، وترى أن الشيء أكبر من مجموع أجزائه ، فلا بد إذن من دراسة العناصر التي تؤثر في المؤسسة التربوية بصورة متكاملة ، ومعرفة العلاقات المتبادلة بين تلك العناصر .

هذا وقد تكون الحالة التي يهتم الباحث بها شخصا معينا ، أو مؤسسة اجتماعية ، أو مدرسة ، أو نظاما تعليميا . ومن القضايا التي يمكن أن تبحث باستخدام هذا الأسلوب : توافق طالب معين مع أسرته ، والطريقة التي اتبعتها مدرسة معينة للحد من تسرب الطلاب ، ونجاح منطقة تعليمية في إقناع الآباء والأمهات بأهمية التعلم الذاتي . والمؤسسات أو الأفراد الذين تتم دراستهم بهذا الأسلوب يبتعدون في الغالب عن الوسط الذي يضم الغالبية ، ولكن قد تكون الحالة مدرسة عادية تشبه إلى حد كبير بقية المدارس . وفي حال كون الحالة موضوع البحث إحدى المدارس ، فإن الباحث يجمع معلومات عنها من المصادر التالية[28] :

1) مقابلات مع الطلاب والمعلمين والإداريين .

2) بيانات إحصائية من سجلات المدرسة .

3) تطور المدرسة منذ نشأتها .

4) معلومات عن البناء المدرسي ، وعدد الغرف ، ومساحتها ، والقاعات .

5) وثائق متنوعة تتعلق بسير العمل في المدرسة .

6) تقارير المشرفين التربويين .

7) المجلة التي تصدرها المدرسة .

8) قائمة بالأدوات الموجودة في المدرسة .

9) مكتبة المدرسة والمختبرات العلمية .

10) نماذج من أعمال الطلاب .

---

28) Walker : "Case Study, Case Records and Multimedia". - on http:// www.uea.ac.uk/ a.pp. 11-12.

مراحل دراسة الحالة: تمر دراسة الحالة في المراحل التالية[29] :

المرحلة الأولى ـ تحديد أسئلة الدراسة : يفترض أن يصوغ الباحث في البداية عددا من الأسئلة ، بحيث تكون مرتبطة بأهداف الدراسة . وتحديد الأسئلة هو الذي يتحكم في المجالات التي ستركز عليها الدراسة .

المرحلة الثانية۔ تحديد طرق جمع البيانات : يستطيع الباحث جمع البيانات المطلوبة باستخدام أساليب وأدوات متعددة ، وعليه منذ البداية تحديد ذلك .

المرحلة الثالثة۔ الإعداد لجمع البيانات : يجدر بالباحث أن يوطن نفسه كي يكون مستمعا جيدا ، وأن يكون قادرا على طرح الأسئلة المناسبة . وعليه أن يكون قادرا على قراءة الوثائق واستيعاب ما تحتويه من معلومات ، وتلخيصها تلخيصا مناسبا . ونظرا لأن الحصول على البيانات المطلوبة يعتمد على عدد من الأشخاص الذين يعملون في المؤسسة موضوع الدراسة ؛ فإن على الباحث أن يكون لبقا في علاقاته الاجتماعية ، قادرا على توقع الصعوبات التي ستواجهه ، وعلى وضع الخطط البديلة عندما تواجهه مشكلة معينة .

المرحلة الرابعة۔ جمع البيانات : أهم ما ينبغي الانتباه إليه أن يكون الباحث منظما لدى جمع البيانات ؛ بحيث يسهل عليه تصنيفها عند الشروع في تحليلها . فالتنظيم يساعد الباحث على اكتشاف الأنماط السلوكية التي تساعد على فهم الظواهر ، وتعليل حدوثها .

المرحلة الخامسة۔ تحليل البيانات وتقويمها : يطلب من الباحث تحديد نوع التحليل الذي يرغب في استخدامه لفهم البيانات . ومع أن دراسات الحالة هي دراسات نوعية لا كمية ، إلا أن الباحث قد يستعين بالتحليل الإحصائي في بعض جوانب دراسته . وقد يقوم الباحث في المرحلة الحالية بتكليف باحث آخر بتحليل النصوص التي بين يديه ؛ للتأكد من ثبات النتائج التي وصل إليها .

29) Soy : "*The Case Study as a Research Method*". - on http://www. utexas.edu / pp.2-4.

المرحلة السادسة ـ كتابة التقرير : يمكن أن يكتب التقرير على شكل قصة ، أو وفق التسلسل الزمني ، أو بطريقة أخرى . والمهم أن يحدد الباحث الطريقة التي يكتب بها التقرير ، وأن يضمنه الحقائق ، والتحليلات التي تساعد على فهم الحالة التي يتعلق بها البحث . وما من شك في أن كتابة التقرير بأسلوب سهل ميزة لا تتوافر إلا للباحثين المتمرسين .

تقويم أسلوب دراسة الحالة: من أهم مزايا أسلوب دراسة الحالة أنه يركز على دراسة حالات واقعية ؛ ولهذا فإنه يساعد على فهم الواقع التربوي . كما أنه يركز على فردية الإنسان ، أو المؤسسة التي يقوم بدراستها ، وحتى عندما يقوم الباحث بدراسة عدد من الحالات في آن واحد ، فإنه يعامل كلا منها على انفراد .

وعندما يقوم الباحث بوصف ظاهرة ، أو مؤسسة وصفا شاملا ، فإنه يساعد الباحثين على فهم حالات أخرى مشابهة لها . وأسلوب دراسة الحالة قد يستخدم لاستكشاف بعض المشكلات التي ستحدث مستقبلا عند الشروع في تطوير المناهج[30] ؛ كأن يطبق أساليب جديدة في مدرسة معينة ، ويخضعها للدراسة باستخدام أسلوب دراسة الحالة . ولهذا فإن الباحثين والسلطات التربوية تلجأ إلى استخدامه في المراحل الأولى من التطوير التربوي .

ولكن هذا الأسلوب مع ذلك لا يخلو من النقد . فهو يركز على حالات فردية ، والبحث العلمي لا يهتم بالحالات الفردية في حد ذاتها ، بل يهتم بدراسة حالات تساعده على تعميم نتائجه . ومن هنا فإنه يصعب تعميم نتائج البحوث التي يتوصل إليها الباحث الذي يستخدم أسلوب دراسة الحالة ؛ لأن الحالة موضوع الدراسة لا تمثل سائر الحالات الأخرى المشابهة لها . ويرد أنصار أسلوب دراسة الحالة على هذا النقد قائلين بأن هذا الأسلوب الذي لا يصلح لتعميم نتائجه قد يمكن الباحثين من الوصول إلى نظرية تساعد على فهم الحالات الأخرى . ثم إن فهم الحالة التي تخضع

30) Davey : " *The Application of Case Study Evaluations*". - **EEIC Digest**, ED 338706, p. 1.

للدراسة يساعد على استيعاب الخبرات التربوية المرتبطة بها . ولهذا يمكن النظر إلى الحالة موضوع البحث على أنها نقطة مرجعية في تطور الممارسات التربوية[31] .

ومن الانتقادات الأخرى لأسلوب دراسة الحالة أن البيانات التي يحصل عليها الباحث قد تصطبغ بالصبغة الذاتية . وحتى يتجنب هذا النقد ، فإنه مطالب بالبعد عن التعصب للآراء المسبقة التي يحملها ، وأن يرجئ إصدار الأحكام إلى ما بعد الانتهاء من الوصف .

المنهج التجريبي

يقوم الباحث الذي يستخدم المنهج التجريبي بإدخال عامل أو أكثر على الموقف الراهن ، ثم يدرس الآثار التي تترتب على ذلك . فهذا المنهج لا يهتم بالبحث في الماضي ، أو وصف الحاضر ، بل يسعى لمعرفة ما يحدث مستقبلا في ظل ظروف معينة .

تعريف المنهج التجريبي: يمكن تعريف هذا المنهج بأنه **"طريق من طرق اكتساب المعرفة ، يقوم فيه الباحث بضبط العوامل الماثلة في موقف معين ، والتحكم فيها ، والسير وفق إجراءات محددة ؛ ليعرف الأثر الذي يتركه أحد العوامل - ويدعى المتغير المستقل - في تعلم أفراد المجموعة التجريبية ، وهذا الأثر هو الذي يدعى المتغير التابع"**

ولكي يسهل فهم هذا التعريف ، وما تضمنه من مصطلحات ، فإننا نوضحه من خلال المثال التالي : يرغب باحث في معرفة أثر طريقة الاستقصاء على اكتساب طلاب الصف العاشر الأساسي المفاهيم الرياضية التي يتضمنها الكتاب المدرسي المقرر . فما هو المتغير المستقل؟ وما هو المتغير التابع ؟ وما سبب تسمية كل منهما بهذا الاسم ؟

31) Walker : **op. cit.**, p. 13.

إن طريقة الاستقصاء هي المتغير المستقل ، وقد وُصِفَ المتغيرُ المستقل بأنه متغير لأن الباحث هو الذي يدخله على الموقف التجريبي ، وقد يأتي بغيره ؛ كأن يرغب في معرفة أثر طريقة الاستقراء على اكتساب المفاهيم بدلا من طريقة الاستقصاء . وأما نعته بأنه مستقل ، فلأنه يؤثر في اكتساب المفاهيم الرياضية . **فالمتغير المستقل هو العامل الذي يرغب الباحث في معرفة أثره على عامل آخر .**

أما التغير الذي يطرأ على اكتساب أفراد المجموعة التجريبية المفاهيم الرياضية بعد تعلمهم وفق طريقة الاستقصاء فهو المتغير التابع ، وسمي هكذا لأنه تَبِعَ المتغير المستقل ؛ أي أتى بعده ، فهو يتأثر به . **فالمتغير التابع هو الأثر الذي يتركه المتغير المستقل على أفراد المجموعة التجريبية** . ومما ينبغي الانتباه إليه أن التغير أو الأثر قد يكون إيجابيا ، وقد يكون سلبيا ، وقد لا يحدث أدنى تغيير . وفي كل هذه الحالات يدعى متغير تابعا .

ولكن كيف يتسنى للباحث معرفة أثر المتغير المستقل في المنهج التجريبي؟ إنه يختار أفراد الدراسة ، ولنفترض أنهم أربعون طالبا من طلاب الصف العاشر . ثم يقوم بتوزيعهم وفق إجراءات محددة في مجموعتين : مجموعة تدرس المفاهيم الرياضية بطريقة الاستقصاء ، وتسمى **المجموعة التجريبية** ، ومجموعة أخرى تدعى **المجموعة الضابطة** ، أو **مجموعة المقارنة** ، وتدرس المفاهيم الرياضية وفق الطريقة المألوفة لدى المعلم والطلاب . فالمجموعة التجريبية هي المجموعة التي يدخل عليها الباحث المتغير المستقل ، وأما المجموعة الضابطة فهي مجموعة مكافئة للمجموعة التجريبية ، غير أنها تدرس المفاهيم بالطريقة المألوفة سابقا ، وهي تختلف عن طريقة الاستقصاء . ومن خلال مقارنة تحصيل المجموعتين ، واستخدام أساليب إحصائية معينة ، يستطيع الباحث معرفة أثر المتغير المستقل .

خطوات المنهج التجريبي: يقوم الباحث الذي يرغب في إجراء تجربة بالخطوات التالية :

الخطوة الأولى : تحديد المشكلة التي يرغب في بحثها ؛ كأن يريد معرفة العلاقة بين اتجاهات الطلاب نحو منهاج العلوم وتحصيلهم . وتحديد المشكلة يقتضي صياغة عدد من الأسئلة المحددة التي يمكن الإجابة عنها إجرائيا .

الخطوة الثانية : تحديد مكان التجربة ، وزمانها ، بعد اتخاذ الإجراءات الإدارية مع السلطات التربوية ذات العلاقة بالمدارس التي تنفذ بها التجربة .

الخطوة الثالثة : اختيار التصميم التجريبي المناسب لتحقيق أهدافه ، وسيناقش عدد من النماذج أو التصميمات التجريبية في الصفحات التالية . ومما يدخل في اختيار التصميم التجريبي :

* اختيار أفراد الدراسة وتوزيعهم في مجموعتين ، أو أكثر .
* ضبط العوامل غير التجريبية التي تؤثر في نتائج التجربة .
* إعداد أدوات التقويم التي تستخدم لقياس أثر المتغير المستقل ، وإخضاعها لإجراءات الصدق والثبات .

الخطوة الرابعة : تنفيذ التجربة ، وهذا يقتضي أن يشرف الباحث بنفسه على كل مرحلة من مراحل تنفيذها ، وأن يكون يقظا لكل عامل قد يتدخل في الموقف التجريبي ، فيؤثر سلبا على النتائج .

الخطوة الخامسة : جمع البيانات وتنظيمها في جداول ؛ حتى يسهل التعامل معها ، ثم تحليلها إحصائيا .

الخطوة السادسة : كتابة التقرير الذي يتضمن الخطة ، والإجراءات ، والنتائج والتوصيات .

خصائص المنهج التجريبي: للمنهج التجريبي خصائص متعددة ، منها :

1) وجود عدد من المتغيرات : في البحوث التجريبية قد يرغب الباحث في معرفة

أثر عامل مستقل في متغير تابع أو أكثر ، كأن يرغب في معرفة أثر طريقة الاستقصاء في تحصيل الطلاب في التربية الإسلامية ، وعلى اتجاهاتهم نحوها .

وقد يرغب في معرفة أثر عدد من المتغيرات المستقلة في عدد من المتغيرات التابعة ، كأن يرغب في معرفة أثر طريقة حل المشكلات ، وطريقة الاستكشاف في تحصيل الطلاب في الصف الأول الثانوي في التاريخ ، وعلى مدى قدرتهم على الاحتفاظ بما تعلموه من مفاهيم .

وبالإضافة إلى المتغيرات المستقلة والتابعة ، هناك عدد من المتغيرات التي ينبغي على الباحث ضبطها ، وما لم يفعل ذلك تكن نتائج الدراسة غير صادقة . ويمكن تمييز ثلاث فئات من المتغيرات : متغيرات ترتبط بأفراد الدراسة ، ومتغيرات ترتبط بالموقف التجريبي ، ومتغيرات خارجة عن الموقف التجريبي .

ومن الأمثلة على المتغيرات المرتبطة بأفراد الدراسة عدم تكافؤ المجموعتين في السمات التي تؤثر في نتائج التجربة . ففي الدراسة التي يتقصى فيها الباحث أثر طريقة الاستكشاف ، ينبغي تكافؤ المجموعتين منذ البداية في التحصيل . فلو كان أفراد المجموعة التجريبية من المتفوقين في التحصيل ، وكان أفراد المجموعة الضابطة من المتوسطين ، فإن الفرق في التحصيل في نهاية التجربة لا يعزى بالكامل لطريقة التدريس . ولذا كان لا بد من ضبط هذه العوامل ، أو المتغيرات .

ومن الأمثلة على المتغيرات المرتبطة بالموقف التجريبي : أن يعطى أفراد المجموعة التجريبية رعاية أكبر من أفراد المجموعة الضابطة ، أو أن يتحمس أفراد المجموعة الضابطة للتعلم نتيجة لوضعهم في جو جديد . فالهالة التي يضفيها الموقف التجريبي قد تكون عاملا مهددا لصدق النتائج .

ومن الأمثلة على العوامل الخارجة عن الموقف التجريبي تباين المعلمَيْنِ اللذين يدرسان المجموعتين في الخبرات والمؤهلات ، فقد يدرس المجموعة التجريبية معلم أكثر خبرة ممن يدرس المجموعة الضابطة . وتباين الخبرات هذا

يؤثر في صدق النتائج ، كما أن تباين الحجرتين اللتين تدرس بهما المجموعتان من حيث مدى الهدوء أو الضوضاء يؤثر في النتائج[32] .

2) **التحكم في الموقف وضبط العوامل :** في البحوث التجريبية يقوم الباحث بضبط المتغيرات الماثلة في الموقف التجريبي ، ولا يشيح بوجهه عنها ، فهو الذي يختار أفراد الدراسة وفق معايير واضحة ، ويحدد الإجراءات ، ويقرر مدة التجربة ، وأساليب التقويم . وهو الذي يقرر المتغير المستقل الذي يريد دراسة أثره . فالضبط سمة أساسية من سمات المنهج التجريبي .

ومن الأمثلة على كيفية ضبط العوامل المرتبطة بأفراد الدراسة أن الباحث يوزع هؤلاء في المجموعتين توزيعا عشوائيا ، والتوزيع العشوائي يقلل من التباين ، ولا يزيله بالكامل . فالباحث يتخذ الإجراءات المناسبة لضمان تكافؤ المجموعتين . وهو يهتم كذلك بضبط العوامل النابعة من الموقف التجريبي ؛ ولهذا فإنه يلتزم الحياد ، ولا يبدي حماسا لتعلم أفراد المجموعة التجريبية .

والباحث التجريبي لا يحصر الضبط في الموقف التجريبي ، بل يبقى يقظا تجاه العوامل الخارجة عن هذا الموقف . فإذا كانت الحجرة التي تتعلم فيها المجموعة التجريبية عازلة للصوت ، وجب توفير غرفة مكافئة لها من حيث عزل الصوت للمجموعة الضابطة ، ولا يصح أن يضعها في غرفة معرضة للضوضاء . وخير للتجربة أن يُدَرِّسَ المجموعتين معلم واحد ، لا أن يدرسهما معلمان متباينان في الكفاءة والخبرات . فخبرة المعلمين الذين يستعين بهم الباحث لتنفيذ التجربة عامل يجب التحكم فيه .

3) **أهمية عامل الزمن :** الزمن عنصر مهم من عناصر الموقف التجريبي ، فالمتغير المستقل لا يترك أثرا إلا إذا تعرض له أفراد المجموعة التجريبية وقتا كافيا . ونتيجة

---

32) فان دالين : مصدر سابق ، ص 353-361.

لذلك ، فإن بعض البحوث قد تخرج بنتائج سلبية عن العلاقة بين المتغير المستقل ، والمتغير التابع نتيجة لقصر مدة التجربة ، مع أنهما مرتبطان ارتباطا قويا . وعلى الباحث أن يحدد المدة التي تحتاجها التجربة ، وإذا فشل في ذلك ، كانت نتائجه غير صحيحة .

4) **الاعتماد على التحليلات الإحصائية :** يحتاج الباحث إلى معرفة الأساليب الإحصائية اللازمة لتحليل النتائج التي يحصل عليها . والأساليب الإحصائية ليست حكرا على البحوث التجريبية ؛ ولكن استخدامها في هذه البحوث أمر شائع ، إذ لا يكاد يخلو منها بحث تجريبي .

النماذج أو التصميمات فيما قبل التجريب : قد يرغب الباحث في استكشاف بعض جوانب المشكلة التي يريد دراستها ، فيقوم بدراسة استطلاعية سابقة للدراسة التجريبية . وثمة تصميمات أو نماذج متعددة يمكن الاعتماد عليها لإجراء الدراسة الاستطلاعية ، منها :

1) **التصميم القائم على اختبار بعدي :** يعطي الباحث مجموعة من الأفراد اختبارا بعديا بعد إخضاعهم للعامل الذي يريد دراسة أثره ، فالتصميم يكون هكذا :

مجموعة من الأفراد ← المتغير المستقل ← اختبار بعدي

فإذا رغب الباحث في دراسة أثر البرامج المحوسبة في تعلم الطلاب المفاهيم الإسلامية المتعلقة بالصلاة ، اختار مجموعة قليلة العدد ، وأتاح لأفرادها الفرصة للتعلم باستخدام تلك البرامج . وغالبا ما يختار الباحث مجموعة قريبة من مكان إقامته ، أو مكان عمله ، أو في المدرسة التي يعلم بها ؛ حتى يسهل عليه التعامل معها . والنتائج التي يحصل عليها أفراد المجموعة تساعده على تكوين حكم أولي عن المشكلة موضوع البحث . وفي

هذا التصميم لا يضبط الباحث العوامل التي قد تؤثر في النتيجة ، كما أنه لا يلتزم بضوابط محددة عند اختيار أفراد المجموعة[33] .

2) **التصميم القائم على اختبار قبلي وآخر بعدي** : وفيه يكون التصميم هكذا :

مجموعة من الأفراد ←اختبار قبلي ←المتغير المستقل ←اختبار بعدي

النماذج أو التصميمات التجريبية الحقيقية : Designs Experimental True

يتم حسب هذه التصميمات توزيع الطلاب في مجموعتين متكافئتين بطريقة عشوائية . فالباحث يحدد الصفات التي يمكن أن تؤثر في الموقف التعليمي ، ويحدد كل طالبين متكافئين في تلك الصفات ، ثم يضع أحدهما في المجموعة التجريبية ، ويضع الآخر في المجموعة الضابطة . ومن هذه التصميمات :

1) **التصميم القائم على اختبار بعدي** : يعطى أفراد المجموعتين اختبارا بعديا في نهاية التجربة ، ويكون على النحو التالي :

المجموعة التجريبية ← المتغير المستقل ← اختبار بعدي

المجموعة الضابطة ← ظروف عادية ← اختبار بعدي

وبعد إعطاء الاختبار البعدي ، يقارن الباحث بين النتائج التي حصل عليها أفراد كل من المجموعتين .

2) التصميم القائم على اختبار قبلي وآخر بعدي : عندما يريد الباحث الاطمئنان إلى تكافؤ أفراد المجموعتين ، يعطي اختبارا للمجموعتين قبل الشروع في الدراسة ، وآخر بعد الانتهاء منها ، ويكون التصميم على النحو التالي :

33) Ingersoll : "*Experimental Method*" an article in **The Encyclopedia of Educational Research**. - vol. 1, p. 627.

المجموعة التجريبية ← اختبار قبلي ← المتغير المستقل ← اختبار بعدي

المجموعة الضابطة ← اختبار قبلي ← ظروف عادية ← اختبار بعدي

والواقع أن استخدام الاختبار القبلي لا يكون ضروريا في الحالات التي يتم فيها توزيع أفراد الدراسة بصورة عشوائية ، وعندما يكون عددهم كبيرا . ومع ذلك ، فإن هذا هو التصميم الشائع في البحوث التربوية[34] ، وذلك لأسباب عديدة يأتي في مقدمتها صعوبة الحصول على توزيع عشوائي لأفراد المجموعتين : التجريبية والضابطة .

وهناك عقبات عديدة تعترض سبيل المنهج التجريبي الحقيقي ، منها :

* مع كل الاحتياطات التي تتخذ لضمان تكافؤ أفراد الدراستين ، إلا أنه يصعب تحقيق ذلك بالفعل ، وبخاصة عندما يكون عدد كل من المجموعتين قليلا .
* قد ينتقل أفراد الدراسة في أثناء تطبيق التجربة إلى بيئة تؤثر في اتجاهاتهم ، وهذا عامل مهدد لصدق النتائج .
* وضع الطلاب في مجموعة تجريبية قد يؤثر في نفسياتهم ؛ بسبب الظروف التي تحيط بهم . ففي بعض الأحيان ، يزداد إقبالهم على التعلم لمجرد تدريسهم حصة التلاوة في مختبر اللغات . وينتج عن ذلك تقدمهم في التعلم . فالتقدم في التعلم لا يعزى بالكامل لمختبر اللغات ، بل قد يعزى قسم منه إلى أثر الهالة الذي تركه المختبر فيهم . وعلى الباحث أن يحذر من أثر الهالة ؛ لأنه يهدد صدق النتائج التي يحصل عليها .
* قد ينطوي التصميم التجريبي على إخلال بالقيم ؛ لأن أفراد المجموعتين لا يحصلون على فرص تعليمية متكافئة[35] .

34) Gribbons and Herman : "*True and Quasi Experimental Design*". - **Eric Digest**, ED 421483, p. 2.

35) "*Evaluation Designs*" http:/www./worldbank.org/poverty/impact, p. 1.

النماذج أو التصميمات شبه التجريبية ذات المجموعتين : في هذه التصميمات يختار الباحث مجموعتين ، وليس أفراد كل مجموعة ، اختيارا عشوائيا ؛ كأن يختار الشعبة الأولى من الصف العاشر في مدرسة ما لتكون المجموعة التجريبية ، ويختار الشعبة السادسة لتكون مجموعة المقارنة . وسميت هذه مجموعة المقارنة ، لا المجموعة الضابطة ، كما هو الحال في التصميم التجريبي ؛ لأن التكافؤ لم يضبط ضبطا كافيا ، ومن ثم جاءت التسمية بالتصميم شبه التجريبي . فالباحث لا يقوم باختيار أفراد كل مجموعة بطريقة عشوائية ، بل يختار المجموعة كاملة بطريقة عشوائية . ونظرا لاحتمال وجود تباين بين أفراد المجموعتين في السمات التي يراد دراستها ، فإن الباحث مطالب بعدم استخدام التصميم القائم على الاختبار البعدي فقط الذي سبق شرحه . ومن التصميمات شبه التجريبية :

1) التصميم القائم على اختبار قبلي وآخر بعدي : وفيه يعطي الباحث اختبارا للمجموعتين قبل الشروع في التجربة ، وآخر بعد الانتهاء منها .

المجموعة التجريبية ← اختبار قبلي ← المتغير المستقل ← اختبار بعدي

المجموعة الضابطة ← اختبار قبلي ← ظروف عادية ← اختبار بعدي

2) التصميم القائم على إعطاء عدد من الاختبارات : يعطى أفراد المجموعتين اختبارا قبليا ، كما يعطون عددا من الاختبارات في نهاية كل أسبوع ، أو أسبوعين ، وهكذا . وإعطاء عدد من الاختبارات يزود الباحث بمعلومات كافية عن نمو التعلم لدى المجموعتين ، وهو من هذه الناحية أفضل من التصميم القائم على اختبار بعدي واحد في نهاية التجربة ، إضافة إلى اختبار قبلي .

التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة : يختار الباحث أفراد الدراسة ، ويضعهم في مجموعة واحدة ، ويعطيهم اختبارا قبليا ، وآخر بعديا .

أفراد الدراسة ← اختبار قبلي ← المتغير المستقل ← اختبار بعدي

وهذا التصميم له مزايا ، منها : أنه يسهل استخدامه . كما أنه لا يوجد عوامل ترتبط بأفراد الدراسة يمكن أن تهدد النتائج . ومن نقاط الضعف فيه أنه لا يضبط كثيرا من العوامل ؛ ولهذا يصعب القول بأن التغير في الأداء يعود لعامل واحد هو المتغير المستقل . ومع ذلك ، فإنه ينصح باستخدام هذا التصميم عند وجود فرق كبير في الأداء بين الاختبارين : القبلي ، والبعدي . فالفرق الكبير يسمح بتجاوز النظر في أثر العوامل الأخرى . كما ينصح باستخدامه عندما تكون مدة التجربة قصيرة ؛ فقصر المدة يقلل من أثر العوامل الأخرى التي قد تشوش على أثر المتغير المستقل[36] .

إن التصميم شبه التجريبي لا يتطلب من الباحث إعادة توزيع الطلاب في صفوف جديدة ، ومن هنا كان أكثر قبولا لدى المدارس التي تُجْرَى فيها البحوث التجريبية . ولعل هذا يفسر كون الغالبية العظمى من البحوث التي أجريت في هذا المجال اعتمدت التصميم شبه التجريبي ، ولم تعتمد على التصميم التجريبي . لكن التصميم شبه التجريبي لا يخلو من جوانب الضعف ، ومن ذلك :

1) احتمال عدم التكافؤ بين المجموعتين أشد مما هو عليه الوضع في التصميم التجريبي ، وينتج عن ذلك صعوبة ربط الفروق في الأداء بالمتغير المستقل .

2) عند وجود فروق بين المجموعتين في الاختبار القبلي ، يصعب على الباحث تفسير النتائج التي يحصل عليها من الاختبار البعدي[37] .

الجانب الأخلاقي في المنهج التجريبي : قد يغفل بعض التربويين عن العلاقة بين القيم والمنهج التجريبي ، بدعوى أن التجريب منهج علمي ، وأنه لا مكان للقيم فيه . وهذا الموقف غير مقبول ؛ لأن القيم تؤثر في سائر جوانب العملية التربوية . ومن الآثار ذات الصلة بالقيم الناتجة عن التجريب :

36) فان دالين : مصدر سابق ، ص 363-364.

37) Gribbons and Herman : **op. cit.**

1) وضع الطالب في مجموعة تجريبية قد يعرضه لضغوط نفسية ، أو اجتماعية ، غير مرغوب فيها .

2) وضع الطالب في المجموعة الضابطة قد يحرمه من خبرات تربوية مفيدة اكتسبها أفراد المجموعة التجريبية .

وبناء على ما تقدم ، فإن الباحث مطالب بأن يحصل على موافقة أفراد الدراسة قبل تنفيذ التجربة . ومن حق أي طالب أن يرفض الاشتراك في التجربة دون أن يتسبب له ذلك في إيقاع عقوبة عليه . ومن هذا المدخل ، كان من غير الجائز أن يكون الطلاب الجامعيون أفراد الدراسات في البحوث التجريبية ؛ سواء أكان ذلك في المجموعة التجريبية ، أو الضابطة ، إن كان ذلك جزءا من متطلب جامعي مقرر عليهم . ففرض الانضمام عليهم لأي من المجموعتين يتنافى مع مبدأ الحرية الذي يعطيهم حق المشاركة في التجربة ، أو المشاركة ضمن شروط معينة ، أو عدم المشاركة[38] .

ومن حق أفراد الدراسة أن يعرفوا هدف البحث ، وإجراءاته . وعلى الباحث أن يحافظ على سرية المعلومات الخاصة بالطلاب التي يحصل عليها في فترة إجراء التجربة .

تقويم المنهج التجريبي: للمنهج التجريبي مزايا عديدة تجعله قريبا من المنهج العلمي الذي يتبع في العلوم الطبيعية ، فمن مزاياه :

1) يسمح بتكرار التجربة أكثر من مرة ، بخلاف مناهج البحث الأخرى التي تتبع في العلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية . فهذه الميزة تكسب البحث التربوي الثقة ، وتمكن التربية من إحراز تقدم واسع .

2) يتحكم الباحث في العوامل الماثلة في الموقف التجريبي ، فهو لا يكتفي بمجرد الملاحظة والوصف ، بل يضبط العوامل ، ويتحكم فيها .

---

38) Ingersoll : **op. cit**, p. 630.

3) يستخدم الباحث التجريبي أدوات قياس تتصف بالصدق والثبات ، وهذا ما يضفي المزيد من المصداقية على النتائج التي يحصل عليها .

4) يسمح للباحث بتعميم النتائج التي يتوصل إليها ، وتوقع ما سيحدث مستقبلا في ظل شروط معينة . والتعميم والتوقع عاملان ضروريان للتقدم التربوي .

ومع كل هذه المزايا للمنهج التجريبي ، إلا أنه لا يخلو من جوانب الضعف . ذلك أن الضبط في العلوم التربوية لا يصل إلى مستوى الضبط في العلوم الطبيعية . فالباحث التربوي لا يستطيع رصد التغيرات في الحالات النفسية لأفراد الدراسة في أثناء التجربة . ومن هنا يظل التكافؤ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تكافؤا نسبيا ، وغير كامل . ولكن هذا لا يقف حائلا أمام الدراسات التربوية التجريبية .

الفصل الثالث

3

إعداد خطة البحث

* أهمية إعداد خطة البحث
* اختيار مشكلة البحث وبيان حدودها
* فرضيات البحث
* أهداف البحث
* أهمية البحث
* الأساليب والإجراءات
* مصطلحات البحث
* الإطار النظري و الدراسات السابقة
* فصول البحث

الفصل الثالث
إعداد خطة البحث

أهمية إعداد خطة البحث

الفصل

التخطيط عملية أساسية لكل جهد تربوي ، فالطالب يخطط لاستثمار وقته ، والمعلم يخطط للدروس التي يعلمها ، والأنشطة التربوية التي يشرف عليها ، والمشرف التربوي يخطط لتطوير أداء المعلمين . والباحث لا يستغني عن التخطيط لإنجاز بحثه .

والطالب الجامعي الذي يريد كتابة بحث أو رسالة جامعية يشرع في تكوين تصور ذهني لموضوع بحثه ، فيقوم بالمفاضلة بين موضوعات أو قضايا متنافسة ، ثم يستقر - ولو بصورة مبدئية - على موضوع معين . وعليه بعد ذلك أن يبلور من التصورات الذهنية المبدئية موضوعا أكثر تحديدا ، وهذا لا يتم إلا بالتخطيط . **فالمرحلة الأولى في البحث التربوي هي إعداد خطة للبحث** ، وهذه لا تتم إلا إذا سُبِقَتْ **بالتفكير مليا في القضية أو المشكلة** . ومن المهم أن يدرك الباحث أن الخطة التي يضعها للبحث قابلة للتعديل ، وأنها لا تأخذ شكلها النهائي إلا عند الانتهاء من التنفيذ . فالباحث يعدل في خطته كلما رأى ذلك ضروريا ، وهو -على سبيل المثال- لا يصر على بقاء الأهداف على ما هي عليه ، إذا ما تبين له أن الظروف لن تمكنه من تحقيق أحدها . فالباحث هو الذي يتحكم في الخطة ، وليس العكس صحيحا .

وتزداد الحاجة للتخطيط في البحث التربوي كلما كان الباحث مبتدءا في مجال البحث التربوي ، وكلما كانت القضية موضوع البحث على درجة عالية من التعقيد .

وهذا لا يعني أن الباحث الذي لديه خبرة واسعة يمكنه الاستغناء عن وضع خطة للبحث ، فكل باحث لا يمكنه إنجاز بحثه بطريقة مثلى إلا إذا خطط له تخطيطا سليما ؛ أي أن كلا من الباحث المبتدئ ، والباحث المتمرس ، بحاجة إلى إعداد خطة للبحث ؛ فالخطة لها فوائد عدة ، منها :

1) تقديم رؤية واضحة للباحث في كل مرحلة من مراحل عمله . ويترتب على ذلك تجنب الخطوات التي تقوم على المحاولة والخطأ .
2) معرفة أبعاد المشكلة أو الموضوع ، والأشخاص الذين لهم علاقة بتنفيذ البحث ، كأفراد الدراسة ، ومديري المدارس ، والمعلمين الذين يستعان بهم .
3) توقع الصعوبات التي قد تعترض تنفيذ البحث ؛ وهذا من شأنه أن يساهم في تذليل تلك الصعوبات ، أو يعمل على التقليل من آثارها .
4) اتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق أهداف البحث .
5) معرفة مدى التقدم في الإنجاز ، وتقويم الأداء في ضوء الوقت المتاح .

ولعل هذا يقف وراء مطالبة الجامعات ، ومراكز البحوث ، كل باحث بتقديم خطة للبحث قبل الشروع في التنفيذ ؛ لضمان سلامة العمل ، والدقة في الإنجاز . والباحث الذي يفشل في إعداد خطة مناسبة لموضوع معين يحكم على نفسه بعدم القدرة على إجراء دراسة تتعلق بذلك الموضوع ، وعليه إعادة الكرة ، أو اختيار مشكلة أخرى ، يكون قادرا على معالجتها . وتتضمن خطة البحث الميداني - في الغالب - العناصر التالية :

* اختيار مشكلة البحث وبيان حدودها .
* فرضيات البحث .
* أهداف البحث .
* أهمية البحث .

* الأساليب والإجراءات .
* مصطلحات البحث .
* فصول البحث .
* الدراسات السابقة .

فالتخطيط السليم يقتضي أن يكون الباحث على دراية بكل عنصر من العناصر السابقة . والبحث الذي يعد للنشر في دورية تربوية يتضمن شرحا للعناصر السابقة في الصفحات الأولى . أما الرسائل الجامعية فتفرد لها فصلا ، أو أكثر . وسوف يناقش كل عنصر من هذه العناصر بشيء من التفصيل في الصفحات التالية من هذا الفصل .

اختيار مشكلة البحث وبيان حدودها

يقوم الباحث باختيار موضوع بحثه بناء على اطلاعه على الدراسات السابقة ، وخبراته الشخصية ، ويوجد لدى بعض الجامعات ومراكز البحوث خطط ومشاريع أبحاث علمية تسعى إلى تحقيقها . ولهذا قد يُعْرَضُ على الباحث موضوع معين ليكون عنوان بحثه أو رسالته . ولكن لا أحد يستطيع فرض موضوع البحث على الباحث . فالجامعات ، ومراكز البحوث ، تحترم رغبة الباحث في اختيار بحثه ، وعلى هذا يمكن القول إن اختيار مشكلة البحث من مسؤوليات الباحث .

بيان حدود مشكلة البحث: بعد اختيار مشكلة الدراسة ، يقوم الباحث ببيان حدود البحث . و"**الحد**" لغة الفصل بين شيئين ، حتى لا يختلط أحدهما بالآخر ، ومنتهى كل شيء حده[1] . وحدود البحث في الاصطلاح لا تخرج عن هذا المعنى ، فما يبحث من المشكلة ، أو الظاهرة ، يقع ضمن حدود الدراسة ، وما لا يبحث يقع خارج حدودها . فبيان حدود البحث يمكن أن يتم من خلال ذكر الجوانب التي يهتم

1) ابن منظور : لسان العرب ، ج 3 ، ص 140.

بها الباحث ، وتلك التي لا يريد أن يشغل نفسه بها . فالعلاقة بين الطالب والمعلم موضوع ينطوي على جوانب متعددة ، ويمكن أن يبين الطالب منذ البداية أنه سيقتصر على دراسة أثر تلك العلاقة على تشكيل اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية . وحتى بعد هذا التحديد يظل المجال مفتوحاً أمام الباحث ليبين حدود موضوعه بصورة أكثر دقة ، كأن يركز الباحث على الأثر الإيجابي ، أو الأثر السلبي لتلك العلاقة .

وهناك وسيلة أخرى لبيان حدود الموضوع أو المشكلة ألا وهي ذكر الفترة الزمنية التي يشملها البحث ، أو البيئة الجغرافية التي يتعلق بها ، أو الفترة الزمنية ، والبيئة الجغرافية معا . فقد يكون موضوع البحث أثر العلاقة بين الطالب والمعلم على اتجاهات الطلاب في منطقة تعليمية معينة . فالعنوان يبين الحدود العامة للبحث ، فالبحث المعنون : **"أثر المنهاج في تسرب الطلاب من المدارس في مدينة جنين"** يوضح بجلاء جانبا من حدود البحث ، فالباحث يتحرك ضمن **مدينة جنين** التعليمية ، ولا يبحث في التسرب في مناطق أخرى من مدارس الضفة الغربية بفلسطين . وإذا ما ذكر هذا النوع من التحديد في العنوان ، فلا داعي لأن يكرره الباحث عند شرح "حدود الدراسة" .

إن حدود البحث تمثل الدائرة التي يتحرك الباحث داخلها عندما يجري بحثه ، فكل ما يقع ضمن اهتمام الباحث يدخل في حدود البحث . وبما أن المفاهيم تزداد وضوحا بمعرفة المفاهيم المضادة لها ، فإن حدود البحث تصبح أكثر وضوحا عندما يذكر الباحث **ما لا يقع ضمن حدود دراسته** . فلو أن باحثا رغب في تحليل كتاب الصف السابع الأساسي بهدف معرفة **المفاهيم** المتضمنة فيه ، فإن هذا الباحث يمكن أن يبين حدود بحثه على النحو التالي :

* البحث غير معني بدراسة القيم والاتجاهات المتضمنة في الكتاب .
* البحث غير معني بدراسة الأساليب التي يعرض المحتوى من خلالها .
* البحث غير معني بدراسة الأساليب التعليمية التعلمية التي تستخدم في تدريس الكتاب للطلاب .

وحدود البحث تشمل -بالإضافة إلى ما تقدم- المجال الذي يمكن تعميم النتائج فيه . فالحدود تعني أيضا **الأفق الذي تنتهي عنده إمكانية تطبيق نتائج البحث** . فهناك مجموعة من العوامل التي تؤثر سلبا في الدراسة ، منها : استخدام أدوات لا تتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات ، واختيار عينة غير ممثلة لمجتمع الدراسة ، وعدم الإشراف المباشر من قبل الباحث على تطبيق الأدوات .

ومن الشائع في الرسائل الجامعية إيراد بعض الباحثين عددا كبيرا من المعوقات ، وكأنهم يرون ذلك أمرا لازما لا مفر منه . ويبدو أن هؤلاء يظنون أنه كلما كثرت الحدود التي يذكرونها ، ازداد البحث أهمية ، وهذا غير صحيح . إن هؤلاء لا يعملون فكرهم وهم يضعون حدودا لبحوثهم . إنهم يرون غيرهم يفعل ذلك ، فيقلدونهم . وأخطر ما في البحث التربوي أن يتحول إلى تقاليد وطقوس . ويصف أحد خبراء البحث التربوي هذه الحالة عندما يقول : "يتعامل الباحثون المقلدون والتقليديون مع مفهوم حدود البحث باعتباره شعيرة لا بد من ممارستها ؛ للدخول إلى هيكل البحث ، والحظوة برضا كهنته ، وذلك دون الانتباه إلى مضمون تلك الشعيرة وبنيتها ، وبغض النظر عن مدى وظيفتها . ويبدو ذلك واضحا من إصرار فئة من الباحثين المذكورة على كتابة حدود البحث في نهاية الفصل الذي يتحدث عن المنهجية ، واعتبار خطوة كتابة حدود البحث طقسا بحثيا ضروريا لا تستقيم عملية البحث بدونه"[2] .

عنوان البحث : يبدأ الباحث خطته بخلفية نظرية تقود إلى المشكلة التي يرغب في بحثها . وهكذا يبدو واضحا أنه لا يستطيع اختيار المشكلة قبل الاطلاع على بعض الدراسات السابقة . وعلى الباحث أن لا يطيل في استعراض ما وصل إليه من سبقه من الباحثين ؛ فهذا يأتي فيما بعد[3] . ولكن لا بد من وجود إطار نظري يمهد للمشكلة ، ويُعَرِّفُ بها . وينتهي المطاف بالباحث بعنوان واضح للدراسة ، ووضوحه

2) نخلة وهبة : كي لا يتحول البحث العلمي إلى مهزلة ، ص 63.

3) National University of Singapore : "*Structured Research to Presenting PhD Theses*" on http ://www.ee.nus.edu.sg/ ,pp.1-2..

لا ينفي إمكانية تعرضه للتعديل فيما بعد . وفيما يلي بعض الإرشادات التي تساعد الباحثين على تحديد عناوين ما يكتبون من بحوث :

1) يفضل أن يصاغ العنوان في جملة مفيدة ، والجملة الخبرية تَفْضُلُ الجملة الاستفهامية . ويرى عدد من الباحثين أنه يستحب أن لا تتجاوز كلمات العنوان خمس عشرة كلمة[4] .

2) ينبغي أن تدل الجملة على القضية التي هي محور البحث ، وأن تشير إلى موضوع البحث بشكل واضح ، بحيث لا يفهم منها القارئ تفسيرات متعددة . فمن ثمرات الوضوح تسهيل متابعة الإجراءات[5] .

3) في الدراسات الميدانية يدل العنوان على العلاقة بين عاملين أو أكثر ، أو تأثير أحدهما في الآخر . وعلى الباحث الذي يرغب في معرفة أثر عامل معين في عامل آخر أن يتأكد من مجموعة من القضايا قبل اختيار العنوان ، منها : معرفة الوضع قبل تأثير العامل الذي يرغب في دراسة أثره ، والتأكد من قدرته على ملاحظة ما يتركه ذلك العامل من أثر ، والقدرة على عزله عن غيره من العوامل التي قد تؤثر في الموقف ، فيظن الباحث خطأ أن ذلك يعود للعامل الذي يدرسه ، مع أنه قد يعود بصورة كلية ، أو جزئية للعامل الدخيل . وعليه أن يتأكد من أن الأدوات التي يستخدمها لجمع المعلومات قادرة على الكشف عن الأثر الذي يبحث عنه[6] .

4) ينبغي أن يتضمن العنوان قضية بحاجة إلى شرح ، وإثبات ؛ ولهذا فإن الجملة المفيدة التي تشير إلى حقائق واضحة لا تصلح لأن تكون عنوانا للبحث .ومن

---

4) أحمد عودة وفتحي ملكاوي : أساسيات البحث العلمي ، ص55 .

5) Smith : "*Getting Started : Defining a Research Problem*". - on http:// www.sarasota.usf.edu/ p.1.

6) نخلة وهبة : مصدر سابق ، ص 23 – 24 .

الأمثلة على العناوين غير المناسبة العنوان التالي : "إعداد المعلم في البلاد العربية مثالي" ؛فهذا العنوان غير مناسب ؛ لأنه لا يترك الباب أمام الباحث لفحص برامج إعداد المعلمين ، ومعرفة نقاط الضعف فيها . والعنوان التالي أكثر ملاءمة : "تقويم برنامج تربية المعلمين في جامعة اليرموك" فالعنوان الحالي يمكن الباحث من جمع الأدلة على نقاط القوة ، ونقاط الضعف في هذا البرنامج . إنه يبين أن للباحث اتجاها ، وأنه يرغب في معرفة مدى صحته . إنه بحاجة إلى معرفة ما إذا كان البرنامج ينطوي على نقاط قوة ، أو نقاط ضعف ، أو كليهما معا[7] .

5) على الباحث تقديم اختيار المشكلة ، وبيان حدودها على اختيار العنوان ، فالبحث التربوي ينبع من الواقع ، ومن خبرات الفرد . ومن غير المرغوب فيه أن يسطو باحث على عنوان رسالة كتبت في تخصص آخر ، فيتبناه دون إجراء تعديل سوى استبدال تخصص بآخر . فعلى الباحث أولا أن ينظر في مدى أهمية المشكلة التي يتصدى لبحثها ، وأن يحدد أهدافها ، وأن يطمئن إلى قدرته على تنفيذ إجراءات الدراسة . ومع أن هذا الأمر من المسلمات في البحث التربوي ، إلا أن بعض الباحثين يختارون عنوان البحث أو الرسالة أولا ، ثم ينتقلون بعد ذلك للمشكلة موضوع الدراسة ، وهم بهذا يشبهون من ينهمك في البحث عن اسم مولود يتوقع أن يرى النور بعد عدة أشهر .

مصادر اختيار مشكلة البحث: يستهل الباحث حديثه عن اختيار موضوع البحث بذكر المصادر التي قادته إلى ذلك الاختيار ، ومن تلك المصادر :

1) **الملاحظة الهادفة** : يستطيع بعض الباحثين اختيار موضوع البحث عن طريق الملاحظة الهادفة ، فالمعلم الذي يلاحظ صعوبات لدى الطلاب عندما يقرؤون من الكتاب المقرر ، قد يتصدى لدراسة أسباب هذه الظاهرة ، والنتائج المترتبة عليها .

7) Webster University : "*Writing a Thesis Statement*". - on http:// www. webster.edu/ pp.1-3. see also : Runder, L. : "*How to Write a Scholarly Research Report*" **EEIC Digests**. - ED 435712, - on http:// www. searcheric.org/ digests/ p.2.

2) **الدوريات التربوية المتخصصة** : تنشر الدوريات التربوية المتخصصة بحوثا تعالج القضايا التربوية المعاصرة ، وتحمل في طياتها اتجاهات فكرية ، وتطبيقات عملية في الأساليب التعليمية التعلمية ، والتقنيات التربوية . وهناك دوريات متخصصة في علم من العلوم التربوية ؛ كأن تكون دورية متخصصة في المناهج ، وأخرى في أصول التربية ، وثالثة في التقنيات التربوية . ولكن غالبية الدوريات التربوية التي تصدرها الجامعات العربية تنشر بحوثا في علم المناهج ، وعلم الإدارة ، وعلم أصول التربية ؛ أي أنها دوريات تربوية عامة . وكل مكتبة جامعية منظمة تخصص قاعة للدوريات . وما على الباحث إلا التنقيب في مختلف الدوريات التي تقع ضمن دائرة تخصصه .

3) **الرسائل الجامعية** : من الشائع أن غالبية الرسائل تنتهي بتوصيات يطرح بعضها قضايا تصلح للبحث . فالباحث الذي ينتهي من كتابة رسالة تبحث في مدى فائدة استخدام التعلم التعاوني في تعليم تلاوة القرآن الكريم ، قد يوصي بإجراء دراسة تبحث في مدى الفائدة التي يمكن الحصول عليها من استخدام تلك الطريقة في تدريس الفقه ، أو العقيدة . فالباحث مطالب بالرجوع إلى الرسائل الجامعية التي كتبت في مجال بحثه . وفي بعض الجامعات أدلة كاملة لجميع الرسائل والأبحاث التي أجريت فيها .

4) **شبكة المعلومات** : تتزايد أهمية شبكة المعلومات في كتابة البحوث يوما بعد يوم ، ولا يكاد يستغني باحث عنها . وهناك عشرات المواقع على شبكة المعلومات التي تدل الباحث على البحوث ، والرسائل الجامعية في مجال تخصصه ، ويأتي في مقدمتها موقع ERIC الذي يعرف بالبحوث التربوية باللغة الإنجليزية ، ويقدم ملخصا موجزا لها . وهناك قاعدة معلومات تضم رسائل الماجستير والدكتوراه التي نوقشت في الولايات المتحدة الأمريكية منذ الرسالة الأولى التي قدمت في تلك البلاد عام 1861 إلى الآن وتدعى : Dissertation On-Line Abstracts وعلى الباحث الاستفادة مما يستطيع الحصول عليه من تلك المواقع التربوية .

5) **أصحاب الخبرة والاختصاص** : من المسلم به إن المرء يستشير من هو أعلم منه في الموضوع الذي يرغب في بحثه . والمشرف على دراسة الباحث يأتي في مقدمة أولئك الذين ينبغي استشارتهم عند اختيار الموضوع . صحيح أن اختيار الموضوع أو المشكلة من أهم مسؤوليات الباحث ، ولكن هذا لا يعني تركه دون توجيه . وكلما كانت توجيهات المشرف واضحة ومحددة ، كانت أكثر فائدة . كما أن تقديم النصح في المراحل الأولى خير من تأجيل ذلك إلى مراحل متأخرة . ومن الأمور غير المرغوب فيها أن يقبل الباحث من مشرفه كل ما يقدمه من اقتراحات ، دون أن يستوعب مضمونها .

6) **كتب التراث** : يهم هذا المصدر أولئك الذين يرغبون في كتابة بحوث تاريخية . فالباحث في ميدان التربية قد يرغب في دراسة شخصية تربوية في عصر من العصور السابقة ، أو دراسة تطور مفهوم معين ، أو مؤسسة تربوية معينة ، فلا يجد بدأ من الرجوع إلى كتب التراث التي تعد مصدرا أوليا له .

فرضيات البحث

تعريف الفرضية: يعرف أحد خبراء البحث التربوي الفرضية بأنها تصور ذهني لدى الباحث لحل المشكلة التي يتصدى لبحثها . وبناء على ذلك ، فإن الفرضيات حاضرة في البحث العلمي ، سواء أصرح بها الباحث ، أم لم يصرح . فالفرضية بهذا المعنى لا تحتاج إلى إجراءات للتأكد من مدى صحتها ، فهي تعمل كموجه للباحث[8] . فالذي يحلل كتاب الكيمياء المقرر في الصف الثاني عشر لتعرف المفاهيم المتضمنة فيه ، لا يحتاج لصياغة فرضية حول وجود تلك المفاهيم ، أو نفيها . فهو سيصل إلى ما يريد حتى لو لم يقم بصياغة فرضيات . فالكتاب بين يديه ، وقد سبق له أن اطلع

8) نخلة وهبة : مصدر سابق ، ص 41 – 44 .

عليه قبل اختيار الموضوع . ومع أن هذا الأمر بدهي ، إلا أن بعض المشرفين يصرون على كتابة فرضيات ، حتى في البحوث النظرية ، تقليدا لما يفعله علماء الطبيعة عندما يتعاملون مع أمور مجهولة ، فيضطرون لصياغة فرضيات ؛ للكشف عن حقيقة المجهول الذي يدرسونه . فهل يجوز التسوية عند صياغة فرضيات البحث العلمي بين موضوع لدى الباحث معرفة به ، وموضوع يجهل طبيعة المتغيرات المؤثرة فيه ؟

بيد أن التعريف السابق للفرضية ليس محل إجماع ، ومعظم التعريفات تنظر إلى الفرضية على أنها أمر مختلف عن التعريف السابق ، فمن التعريفات الأخرى للفرضية[9] .

1) مفهوم لم تثبت صحته .

2) تخيل مبني على أدلة غير كافية .

3) جملة خبرية تدل على وجود علاقة بين عاملين ، أو مجموعة من العوامل .

4) مفهوم قابل لأن يُخْتَبَرَ ، فإما أن تثبت صحته ؛ فيصبح حقيقة علمية ، أو نظرية ، وإما أن يثبت خطأه ؛ فيرفض .

إن الفرضية ليست حقيقة ، بل قابلة لأن تكون كذلك ، مثلما أنها قابلة لأن ترفض في حال عدم ثبوت صحتها ، وهذا يعني أن الأدلة المتوفرة لدى الباحث عنها غير كافية . فالفرضية تصور مبدئي عن وجود علاقة بين عاملين أو أكثر .ومما ينبغي الإشارة إليه أن الباحث لا يصوغ فرضيات بحثه من فراغ ، بل يصل إلى ذلك بعد ملاحظة ، وتدبر ، واطلاع على ما تمخضت عنه الدراسات السابقة ، والأدب النظري ، وخبراته الشخصية .

أنواع الفرضيات: هناك ثلاثة أنواع من الفرضيات التي يخضعها الباحث

9) "*Definition of hypothesis*". - on **http://www.neurolab.jsc.nasa.gov.**

للاختبار، هي: الفرضية المتجهة، والفرضية غير المتجهة، والفرضية الصفرية[10].
ففي بعض الحالات يكون لدى الباحث معلومات كافية عن مشكلة البحث؛ كأن يكون لديه اطلاع على بعض الدراسات التي تبين أن الطلاب الأذكياء أشد قلقا من غيرهم، فيصوغ فرضيته على النحو التالي: الطلاب الأذكياء أشد قلقا من الطلاب العاديين. **فالفرضية المتجهة جملة مفيدة تدل على وجود علاقة محددة بين متغيرات الدراسة**. وفيما يلي مثالان آخران على الفرضية المتجهة:

* تحصيل الطلاب الذين يستخدمون الآلة الحاسبة في دراسة الكسور في الرياضيات أعلى من تحصيل الطلاب الذين لم يستخدموها.
* هناك علاقة إيجابية بين درجات ذكاء الطلاب ومعدلاتهم في اختبارات التحصيل.

وفي بعض الحالات قد يملك الباحث بعض المعلومات عن المشكلة، ولكن تلك المعلومات أقل مما هي عليه في الفرضية المتجهة. إنه يعرف أن الذكاء يؤثر في مستوى القلق لدى الطلاب، بيد أنه لا يعلم إن كان الذكاء يزيد من مستوى القلق، أو يقلله. وفي هذا الموقف، فإن الباحث يمكن أن يصوغ فرضيته على النحو التالي: يوجد فرق بين مستوى القلق لدى الطلاب الأذكياء والطلاب العاديين. **فالفرضية غير المتجهة جملة مفيدة تدل على وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، ولكن نوعية تلك العلاقة غير محددة**. وفيما يلي مثالان آخران على الفرضية غير المتجهة:

* توجد علاقة بين الأنشطة التي تقدمها المدرسة، واتجاهات الطلاب نحوها.
* يوجد فرق في اتجاهات الطلاب نحو البيئة يعود للمنطقة التي يسكنونها.

وثمة نوع ثالث من الفرضيات تنفي وجود علاقة بين متغيرات الدراسة، وهذه هي الفرضيات الصفرية. **فالفرضية الصفرية جملة مفيدة تنفي وجود علاقة بين**

10) أحمد عودة وفتحي ملكاوي: **أساسيات البحث العلمي**، ص 62-63.

متغيرات الدراسة . والباحث الذي يصوغ فرضية صفرية عن العلاقة بين الذكاء ومستوى القلق يكتبها على النحو التالي : لا يوجد فرق بين مستوى القلق عند الطلاب الأذكياء والطلاب العاديين . وفيما يلي مثالان آخران على الفرضية غير المتجهة :

* لا توجد علاقة بين الأنشطة التي تقدمها المدرسة ، واتجاهات الطلاب نحوها .
* لا يوجد فرق في اتجاهات الطلاب نحو البيئة يعود للمنطقة التي يسكنونها .

خصائص الفرضيات: للفرضيات خصائص متعددة ، وعلى الباحث الذي يصوغ فرضيات بحثه أن يراعي تلك الخصائص ، وهي[11] :

1) **الفرضية تدل على وجود علاقة بين متغيرين أو أكثر** : تصاغ الفرضيات بهذه الصورة في الدراسات التي تعتمد معاملات الارتباط ، وفي الدراسات التجريبية . ومن الأمثلة عليها :

* هناك علاقة إيجابية بين اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ومهاراتهم التدريسية .

فاتجاهات المعلمين عامل متغير ، ومهاراتهم التدريسية عامل متغير آخر ، والمهارات التدريسية تؤثر إيجابا في تشكيل الاتجاهات نحو مهنة التدريس .

2) **الفرضية قابلة للاختبار** : كل فرضية تدل على وجود علاقة بين متغيرين ، أو أكثر ، لا بد وأن تخضع للاختبار ؛ للتأكد من صحتها . ومعنى هذا أن الفرضية تصاغ بطريقة تمكن الباحث من جمع بيانات عنها ؛ لدحضها ، أو إثباتها . ومن الأمثلة على الفرضيات غير القابلة للاختبار :

---

11) لمزيد من المعلومات عن الفرضيات يمكن الرجوع إلى كتاب عبدالرحمن عدس : **أساسيات البحث التربوي** ، ص 41-45.

* مقررات العلوم التي تدرس للتلاميذ في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تعمل على تشكيل اتجاهات ايجابية لديهم نحو التقنيات الحديثة عند التحاقهم بالجامعات .

فهذه الفرضية يصعب اختبارها قبل التحاق تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بالجامعة .

3) **الفرضية قابلة للقياس**: نظرا لأن الفرضية قابلة للنفي ، أو الإثبات ، فإن المعلومات التي تجمع حولها يجب أن تتحول إلى وصف كمي لها . وفيما يلي مثال على فرضية غير قابلة للقياس :

* مناهج التعليم الأساسي تنسجم مع التوجهات الحديثة في التربية والتعليم .

فكلمة " **تنسجم**" لا تساعد الباحث على القياس ، ولا بد من تحديدها بصورة أكثر دقة ؛ حتى يصبح بالإمكان قياسها .

إن المهمة الأساسية للفرضيات توجيه الباحث ؛ سواء أكانت تعني تصورا ذهنيا للمشكلة التي يعالجها الباحث ، أم قضية قابلة للصحة والخطأ . وتزداد القيمة التوجيهية للفرضيات عندما تكون واضحة ، ومحددة في ذهن الباحث .

أهداف البحث

إن الباحث الذي يحدد مشكلة ، أو يختار موضوعاً لدراسته ، يهدف في النهاية إلى إثبات قضية معينة ، أو نفيها ، أو استخلاص نتائج محددة . وتحديد الأهداف مفتاح النجاح في إنجاز البحوث . قد يشعر الباحث في مرحلة من مراحل دراسته بالإحباط ، أو الارتباك ، وقد لا يدري إن كانت الحقائق الماثلة أمامه ملائمة أو غير ذلك . ولا شيء يسعفه في هذه المواقف إلا وضوح الأهداف . فتحديد الأهداف يمثل نقطة البداية في البحث التربوي .

أهمية صياغة أهداف دقيقة: من المعلوم أن الأهداف التربوية تصاغ على مستويات متعددة ، فهناك أهداف عامة للتربية ، وتشتق منها أهداف لكل مرحلة تعليمية . وهذه تشتق منها أهداف لكل صف من الصفوف ، ثم تشتق من أهداف كل صف أهداف لكل فرع من فروع المعرفة التي تدخل في بناء المنهاج . والبحث التربوي الذي يقوم به الباحث له هدف عام ، يمكن أن يشتق منه بضعة أهداف محددة . ومن وظائف الأهداف المحددة أنها ترشد الباحث إلى القيام بالإجراءات المناسبة . وغالبا ما يصوغ الباحث هدفا عاما ، ثم يذكر بعده ما يلي : ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية ، ثم يذكرها . فالباحث يصوغ عددا من الأسئلة التي تكون بمثابة محاور توجه بحثه ، ثم يجيب عن السؤال الأول ، فالثاني ، فالثالث ، وهكذا .

نماذج من التكرار في صياغة الأهداف : هناك عدد كبير من الباحثين يذكر **أسئلة الدراسة** عند مناقشة مشكلة الدراسة في مقدمة الخطة ، ثم يكررها تحت عنوان **"الأهداف"** . وللتدليل على هذا التكرار ، فإننا نورد مثالا على ذلك من إحدى الرسائل الجامعية ، ورأينا عدم ذكر عنوان الرسالة ، أو كاتبها ؛ لأن الهدف توضيح القضية ، لا التعريض بالرسالة ، وصاحبها . فتحت عنوان **"**مشكلة الدراسة**"** ذكر أن المشكلة تتمثل في الأسئلة التالية :

* ما معايير أدب الأطفال التي يجب أن تراعى عند اختيار الأناشيد والمحفوظات المقررة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟
* إلى أي مدى تتحقق هذه المعايير في الأناشيد والمحفوظات المقررة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟
* ما التصور المقترح لمحتوى الأناشيد والمحفوظات المقررة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟

وتكررت هذه تحت عنوان "**أهداف الدراسة**" ولكن بعد تحويل الجملة الاستفهامية إلى جملة خبرية . **وقد وردت الأهداف على النحو التالي:**

* تحديد معايير اختيار الأناشيد والمحفوظات المقررة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .
* تحليل محتوى الأناشيد والمحفوظات المقررة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمعرفة مدى تحقق المعايير التي حددتها الدراسة .
* تقديم المحتوى المقترح للأناشيد والمحفوظات المقررة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .

ولدى مقارنة أسئلة الدراسة بأهدافها ، نجدها واحدة ، اللهم إلا أن الأسئلة صيغت في جمل استفهامية ، والأهداف صيغت في جمل خبرية .

وثمة من يخلط بين أسئلة الدراسة ، وأهدافها ، وفرضياتها . ومن الأمثلة على ذلك أن أحد الباحثين ذكر أن أهداف بحثه تكمن في الإجابة عن الأسئلة التالية :

* هل هناك فروق ذات دلالة في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى الجنس ؟
* هل هناك فروق ذات دلالة في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى الدافعية للتعلم ؟
* هل هناك فروق ذات دلالة في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى تفاعل عاملي الجنس والدافعية للتعلم ؟
* هل هناك فروق ذات دلالة في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي تعزى إلى الجنس ؟
* هل هناك فروق ذات دلالة في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي تعزى إلى الدافعية للتعلم ؟
* هل هناك فروق ذات دلالة في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي تعزى إلى تفاعل عاملي الجنس والدافعية للتعلم ؟

وعلى الصفحة التالية مباشرة ذكر تحت عنوان "فروض الدراسة" أنه سيتم اختبار الفرضيات التالية :

* هناك فروق ذات دلالة عند مستوى (æ´ = **0,05**) في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى الجنس .
* هناك فروق ذات دلالة عند مستوى (æ´ = **0,05**) في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى الدافعية للتعلم .
* هناك فروق ذات دلالة عند مستوى (æ´ = **0,05**) في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف السادس الابتدائي تعزى إلى تفاعل عاملي الجنس والدافعية للتعلم .
* هناك فروق ذات دلالة عند مستوى (æ´ = **0,05**) في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي تعزى إلى الجنس .
* هناك فروق ذات دلالة عند مستوى (æ´ = **0,05**) في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي تعزى إلى الدافعية للتعلم .
* هناك فروق ذات دلالة عند مستوى (æ´ = **0,05**) في التحصيل المدرسي عند طلبة الصف الثالث الإعدادي تعزى إلى تفاعل عاملي الجنس والدافعية للتعلم .

فالأهداف صيغت في جمل استفهامية ، والفرضيات صيغت في جمل خبرية ، ولا فرق آخر بينهما سوى علامة الاستفهام .

العلاقة بين أسئلة الدراسة وفرضياتها وأهدافها : يظهر مما تقدم أنه يوجد لدى بعض الباحثين تداخل بين بعض المفاهيم ؛ مما ينجم عنه تكرار ما يكتب تحت عنوان في مواضع أخرى . ويزول جزء من هذا الاضطراب إذا ما ميز الباحث بين الأسئلة ، والفرضيات ، والأهداف . فالباحث الذي يختار مشكلة معينة يصوغ في البداية أسئلة يسترشد بها في تحديد مشكلة بحثه . ومن الأمثلة على ذلك السؤال التالي : "ما

العلاقة بين الخبرات التي يمر بها الأطفال في السنوات الخمس الأولى من حياتهم واتجاهاتهم نحو الآخرين" ؟

وغالبا ما تتكون لدى الباحث معلومات إضافية تعطيه فكرة أكثر تحديدا عن العلاقة بين العاملين السابقين ، فقد يشعر بالإحساس بأن **الخبرات المؤلمة في مرحلة الطفولة تسبب لهم اتجاهات سلبية نحو الآخرين** ، وهذا الإحساس هو الفرضية . فالفرضيات إجابات متوقعة لأسئلة الدراسة[12] . والذي يصوغ فرضية يأتي ضمنا بالسؤال الذي جاءت الفرضية كإجابة مبدئية له . فصياغة الفرضية تتضمن العلم بالسؤال . فما الداعي للإصرار على صياغة أسئلة الدراسة لمن يصوغ فرضيات تتضمن تحديدا أكثر ، وتفكيرا أشد عمقا في تلك الأسئلة ؟

والفرضيات الواضحة تقود الباحث إلى صياغة أهداف محددة تساعد الباحث على معرفة الإجراءات الواجب اتخاذها ، فالفرضيات تسبق الأهداف[13] . وكل هدف تقابله فرضية ، فالهدف الذي يقابل الفرضية السابقة يمكن أن يصاغ على النحو التالي : **"المقارنة بين اتجاهات مجموعتين من الأطفال نحو الآخرين : مجموعة تمر بخبرات مؤلمة ، وأخرى تمر بخبرات سارة ."** فالصياغة الدقيقة تساعد الباحث على اختيار أفراد الدراسة ، وعلى تنفيذ الإجراءات .

لقد حان الوقت لكي يدرك الباحث هذه الحقائق ، وأن يهتم بجوهر البحث التربوي ، بدل التركيز على قشوره . ويمكن أن يكتفي بذكرالأهداف تحت عنوان مستقل ؛ لأن الأهداف هي العمود الفقري للبحث ، فالذي يحدد أهداف بحثه يعرف فرضيات دراسته ، وأسئلتها . وإن جاء على ذكر أسئلة الدراسة ، أو الفرضيات ، فلا داعي لتكرار ذلك حرفيا تحت عنوان **"أهداف البحث"** .

12) "*The Relationship Between the Research Questions, Hypotheses, Specific Aims, and Long- Term Goals of the Project*" http://www.theresearchassistant.com/tutorial/ p. 3
13) **Loc. Cit.**

صياغة الهدف في صورة سؤال أو جملة خبرية: من الباحثين من يذكر الهدف العام ، ثم يتبع ذلك بالعبارة التالية : وينبثق عن هذا الهدف العام الأهداف الفرعية التالية : ثم يسرد تلك الأهداف ، فهو يصوغ كل هدف فرعي في جملة خبرية . ومنهم من يصوغ كل هدف من أهداف الدراسة في جملة استفهامية ، فيقول بعد صياغة الهدف العام : ويمكن تحقيق هذا الهدف من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية ، ثم يذكرها . فأيهما الصواب ؟

من الجائز إن يصوغ الباحث هدفاً عاماً ، ويتبعه بمجموعة من الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الإجابة عن مجموعة من الأسئلة . ويكون هذا أمرا مستحباً ، بل ضرورياً عندما يكون الهدف غير واضح المعالم . فلو افترضنا أن باحثاً رغب في تقصي العلاقة بين وفرة الأجهزة الحديثة في المنزل والتحصيل الدراسي ، وكان لا يدرك إن كانت هذه العلاقة إيجابية أم سلبية ، فإنه يصوغ الهدف على النحو التالي : ما العلاقة التي تربط بين وفرة الأجهزة الحديثة في المنزل والتحصيل الدراسي؟ أما إذا كان الهدف واضحاً ؛ كأن يهدف الباحث إلى التعريف بموقف الإمام الغزالي من العقل ، فإن الإصرار على صياغة الهدف على شكل سؤال يصبح أمرا غير مبرر .

أهمية البحث

للبحث التربوي أهمية ، ولولا ذلك لما شغل الباحث نفسه به وقتا طويلا . وترتبط الأهمية بمدى الفائدة التي يحصل عليها بعض أفراد المجتمع ، أو بعض العاملين في الميدان التربوي . فالبحث الذي يبين النتائج المترتبة على التسرب من مراحل التعليم العام له قيمة لدى المعنيين بتربية الأطفال والمراهقين ، ومن هؤلاء الآباء والأمهات ، والمشرفون الاجتماعيون ، والمعلمون . والبحث التربوي الذي يظهر أثرا إيجابيا قويا لإحدى التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية أو اللغة الإنجليزية يحظى باهتمام معلمي هاتين اللغتين ، والمشرفين التربويين ، ومن يرغبون في تحسين التعليم في المؤسسات التربوية . وهكذا يبدو أن أهمية البحث تتضح من خلال بيان

الفوائد التي يحصل عليها المعلمون ، والمشرفون التربويون ، وغيرهم من نتائج البحث . ويمكن إيضاح الأهمية كذلك من بيان قدرة النتائج التي توصل إليها الباحث على اختبار فرضيات ، أو إيضاح جوانب نظرية ، أو قدرتها على تغيير الممارسات التربوية ، ورفع مستوى الأداء في العملية التربوية[14] .

الأساليب والإجراءات

يتبع كل باحث أسلوبا واحدا أو أكثر ؛ لكي يحقق أهداف بحثه . ويكفي أن يبين الباحث في خطة البحث بإيجاز الأدوات التي يرغب في استخدامها ، وإجراءات الصدق والثبات لكل منها ، وعينة الدراسة ، والإجراءات العملية لكيفية تطبيق الأدوات .وأما تفصيل ذلك فيأتي في فصل خاص بالأساليب ـ أو الطريقة ـ والإجراءات ، حيث يبين الباحث بالتفصيل كيفية بناء كل أداة ، وإجراءات بنائها ، وتطبيقها في الميدان ، والصعوبات التي واجهها في بناء الأدوات وتطبيقها . ومن المهم أن لا يكرر الباحث في الفصل الثاني من الرسالة ما يكتبه في الفصل الأول وهو خطة البحث ، بل يكتفي في الخطة بوصف الإطار العام لأدواته وإجراءاته ، وجوانب القصور فيها ، ويعالج تفاصيل ذلك ، والتطبيق العملي للأدوات في فصل خاص بالأساليب والإجراءات .

ضرورة الاهتمام بالأساليب والأدوات: لا يملك الباحث حرية كبيرة في اختيار أسلوب البحث ، أو الأدوات التي يستخدمها في جمع المعلومات ؛ ذلك أن طبيعة المشكلة ، وأهداف البحث هي التي تحدد الأسلوب والأدوات بشكل رئيس . ومن هنا يصبح لزاما عليه أن يستخدم من الأساليب والأدوات ما يساعد على تحقيق الأهداف . فمن يرغب في معرفة المفاهيم الأساسية في الكتاب المدرسي يختار الأسلوب الملائم وهو أسلوب تحليل المحتوى ، ويستخدم أداة مناسبة هي بطاقة تحليل

14) Northern Arizona University : "*Lesson : Research Problems and Literature Review*". - on http://www. jan.ucc.nau.edu/ , p.1.

المحتوى ، ويخطئ خطأً كبيرا إذا ما عالج مشكلته من خلال استبانة توزع على الطلاب والمعلمين لمعرفة آرائهم في المفاهيم التي يتضمنها الكتاب . فالاستبانة تبين موقف المعلمين ، أو موقف الطلاب من المحتوى ، وقد يكون ذلك مطابقا للحقيقة ، وقد يكون غير ذلك . ويبدو أن غالبية الباحثين يفضلون استخدام الاستبانة ، دون النظر في مدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة . وهم يفضلونها لسهولة تطبيقها ، مما يساعد على سرعة إنجاز البحث . ومما ينبغي التأكيد عليه أن البحوث التي تستخدم الاستبانة قابلة لتزييف النتائج أكثر من غيرها من البحوث . ولا شك في أن من يستخدم أداة في غير موضعها كمن يستخدم ساعة للكتابة بديلا عن القلم[15] .

ومن أهم الإجراءات التي يقوم بها الباحث الاستعانة بمحكمين مختصين للتحقق من صدق الأدوات . وغني عن البيان أنه لا يستطيع القيام بالتحكيم على الوجه الصحيح إلا من كان مختصا في فرع العلم الذي تنتمي إليه مشكلة البحث . فالمختص في الرياضيات لا يستطيع الحكم على صدق أداة في اللغة العربية ، والعكس صحيح كذلك . ومما يؤسف له أن بعض الباحثين لا يهمه من إجراءات التحكيم سوى الشكل ، فيرسل الاستبانة لعدد كبير من المحكمين ؛ بعضهم من المختصين ، وغالبيتهم ليسوا كذلك . ويعرض بعض الباحثين الجامعيين عن آراء المحكمين الذين يطالبون بإعادة النظر في الأداة ، ويكتفون بآراء أولئك الذين لا يطالبون بتعديلات أساسية . ونادرا ما يشير هؤلاء إلى الطريقة التي يتعاملون بها مع ملاحظات المحكمين ؛ ذلك أن همهم الأكبر الحصول على رخصة بصدق الأداة ، حتى لو كانت الرخصة مزورة ، أو غير صالحة . ويكتفي هؤلاء بذكر النسبة المئوية لمن وافقهم من المحكمين ، أو القول بأن معظم المحكمين أقروا بصدق الأداة . أما ما يتطلبه البحث العلمي الرصين فهو حسن اختيار المحمكين المختصين ، وبيان الطريقة التي يتعامل بها الباحث مع الملاحظات ، والتعديلات التي أدخلت نتيجة لملاحظات المحكمين ، وأسباب عدم إدخال بعض المقترحات .

15) نخلة وهبة : مصدر سابق ، ص 38 .

جوانب القصور أو محددات البحث: من الباحثين من يخلط بين حدود البحث والمعوقات التي يواجهها الباحث عند تنفيذ إجراءات الدراسة ، فحدود البحث ليست المعوقات التي تحول دون إنجاز البحث على النحو المخطط له . وربما كان من أسباب الخلط استخدام مصطلح **محددات** بدلا عن مصطلح **معوقات** ، أو جوانب القصور ، **فحدود** ، **ومحددات** كلمتان مشتقتان من مصدر واحد ؛ ولهذا حدث تداخل بينهما في المعنى عند بعض الباحثين . وربما كان ذلك مشابها للتسمية الواحدة وهي التصوير التي أطلقت للدلالة على مفهومين مختلفين ، وهما : **النحت** ، **والصور الفوتوغرافية** . ونظرا لأن النحت محرم - كما جاء في أحاديث صحيحة - فقد أفتى البعض بحرمة الصور الفوتوغرافية . وحتى لا يحدث مثل هذا الخلط ؛ فإننا نرى أن يطلق على كل ما يؤثر سلبا في نتائج البحث مصطلح **"جوانب القصور"** ، أو **"المعوقات"** ، بدلا من مصطلح **"المحددات"** .

ومن جوانب القصور **العوامل الخارجية التي لا يستطيع الباحث التحكم فيها** ؛ فهناك عوامل خارجية تهدد **الصدق الداخلي** للدراسة . والدراسة التي تتمتع بالصدق الداخلي هي تلك الدراسة التي تضبط فيها العوامل ، ويصبح بمقدور الباحث إقامة علاقة سببية بين عاملين أو أكثر . فالباحث في كثير من الأحيان لا يستطيع التحكم في طلاب الصف الذي تطبق فيه الدراسة ؛ فهو لا يستطيع استبدال طالب بآخر ، أو إضافة طلاب جدد ، أو نقل آخرين لصف آخر . فإذا ما كان طلاب الصف غير ممثلين لمجتمع الدراسة ، صعب تعميم نتائجها ؛ لأن الدراسة لا تتمتع بالصدق الداخلي . ومثال آخر على عامل يهدد الصدق الداخلي هو أن الباحث لا يستطيع منع تبادل الأفكار بين أفراد المجموعتين : التجريبية ، والضابطة ، في أثناء فترة التجربة ، مع أن ذلك قد يؤثر في النتائج .

وهناك عوامل تؤثر في صدق النتائج ، ويكون بمقدور الباحث التحكم فيها ، وهذه العوامل تهدد **الصدق الخارجي** ، ويقصد به إمكانية تعميم النتائج على أفراد غير الذين أجريت عليهم . فلو رغب باحث في دراسة اتجاهات طلاب كلية التربية في

الجامعة الأردنية نحو أعضاء هيئة التدريس فيها ، فإنه قد يختار عينة الدراسة من طلاب الفصل الصيفي . وإذا ما فعل ذلك ، فإن نتائج الدراسة قد لا تكون قابلة للتعميم على مجتمع الدراسة بذات الدرجة فيما لو كانت العينة ممن يدرسون في الفصل الأول ، أو الفصل الثاني . فالباحث هو الذي اختار العينة ، وكان بإمكانه تأجيل ذلك بضعة أشهر للحصول على نتائج أفضل .

وفي بعض الأحيان ، لا يستطيع الباحث ضبط العوامل التي تهدد نتائج دراسته ، ولأنه يتوقع أن يساءل عن ذلك ، فإنه يعطي نفسه رخصة للإعلان عن جوانب القصور فيها[16] . ويلقى هذا الاتجاه قبولا من بعض المختصين في البحث التربوي . وهناك آخرون يرون في ذلك مؤشرا على عدم إدراك بعض الباحثين لواجباتهم ، فبعض الباحثين الجامعيين يسردون عند بيان حدود دراساتهم قائمة طويلة ، من المعوقات أو جوانب القصور ، أو ما يطلق عليه أيضا **محددات الدراسة** . إنهم لا يدركون أنهم يقدمون بذلك شاهدا على أنفسهم يشهد على قصور إجراءاتهم ، وعدم دقتها . فالذي يدرك الخلل في الإجراءات ، عليه أن يدرك الخلل في النتائج المترتبة على ذلك[17] . وهذا يقتضي أن يفكر في جدوى البحث في قضية لا يستطيع ضبط إجراءاتها على النحو الصحيح . ولهذا ؛ فإننا ننصح الباحثين بأن لا يعزوا كل هذا الخلل لضيق الوقت ، أو ندرة المصادر ، أو غير ذلك من العوامل التي قد تكون مؤشرا على عدم جدية الباحث . إن الباحث يكون مدفوعا عند سرد عوامل القصور بالرغبة في تنبيه المشرف ، ولجنة المناقشة مستقبلا ؛ لعدم مساءلته عن تلك الجوانب ، إنه يرغب في تجنب النقد . ولكن من يسرف في سرد جوانب القصور يوفر لمن يرغب في نقده الشواهد على ضعفه . فلماذا يصر الباحثون على هذا الأمر ؟ هل هذا نابع من الدقة العلمية أم أنه دليل على التقيد الشكلي بقضايا البحث العلمي؟

---

16) أحمد عودة وفتحي ملكاوي : مصدر سابق ، ص 74 .

17) نخلة وهبة : مصدر سابق ، ص 62 – 64 .

مصطلحات البحث

يعرف الباحث في الخطة المصطلحات التي قد يساء فهمها ، أو تلك التي يستخدمها بطريقة تغاير ما هو مألوف . ومثال ذلك أن التحصيل الدراسي يدل على ما يكتسبه الطلاب من مفاهيم في فروع المعرفة المتعددة ، في فصل دراسي ، أو أكثر من ذلك ، أو أقل منه . لكن الباحث قد يستخدمه بطريقة محددة ؛ كأن يعرفه بأنه معدل درجات طلاب صف معين ، في مقرر معين ، أو مجموعة من المقررات . ومن هنا فإنه يعرف التحصيل الدراسي على أنه : **متوسط درجات طلاب الصف السابع الأساسي في العلوم في الفصل الدراسي الثاني** . فهذا التعريف لم يرد في كتب التربية المتخصصة في التقويم ، أو البحث التربوي على هذا النحو ؛ ولهذا يجدر بالباحث تعريفه تجنبا للالتباس ، وتسهيلا على القارئ .

وبالنظر في الممارسات الشائعة بهذا الخصوص يجد المرء أن معظم الباحثين يعرفون مصطلحات متفق عليها ، ولا توجد خلافات بين التربويين حولها . ولا أدل على ذلك من أنهم يوثقون تعريفاتهم من مصادر تربوية متداولة . ومنهم من يجهد نفسه في سرد التعريفات المتعددة للمصطلح الواحد ، ثم يعقب في النهاية قائلا : ويستخدم الباحث هذا المصطلح للدلالة على . . . ، ومن الأمثلة على ذلك أن أحد الباحثين عرف في رسالة ماجستير "الكفاءة" على النحو التالي :

"تعددت تعريفات الكفاءة ، فيرى هل وجونز أنها مهارة مركبة ، وانماط سلوكية ، أو معارف ، يمكن أن تظهر في سلوك الفرد . ويرى أحمد اللقاني أن مفهوم الكفاءة يشير إلى كم ونوع المعرفة ، والصفات الانفعالية ، والمهارات المختلفة التي يجب أن يتعلمها ، ويكتسبها الفرد ؛ حتى يكون قادراً على ممارسة المهنة بمستوى جيد . ويرى محمد عبدالقادر الرازي أنها الاستعداد والقدرة ، وتوفر الإمكانات اللازمة التي تؤهل الفرد لعمل ما . ويرى محمد الشبيني أنها القدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء ، يتسم بالكفاءة والفاعلية . **ويقصد بالكفاءة إجرائيا في هذه الدراسة**

المعلومات ، والمهارات ، والاتجاهات ، التي تحدد الدور والمهام اللازمة لعمل الموجه التربوي" .

لقد أجهد هذا الباحث نفسه ، واستعرض عدة تعريفات لا داعي لها ، وكان يكفيه ما كتب عن التعريف الإجرائي للكفاءة . وليت الأمر يقف عند هذا الحد ، فبعض الباحثين يعرفون مصطلحات شائعة مثل : المدرسة ، والتربية . فهل يوجد أحد من التربويين لا يعرف هذه المصطلحات ؟

إن الباحث مطالب بتعريف المصطلحات إجرائيا ، ومعنى ذلك أن المصطلحات التي تعرف إجرائيا تلك التي ترتبط بإجراءات الدراسة . فالدراسات تختلف فيما بينها من حيث المكان والزمان ، ولهذا قد يستخدم الباحثون بعض المصطلحات بطريقة مغايرة[18] . فهذا باحث يستخدم في إجراءاته اختبارا تحصيليا موضوعيا ، وآخر يستخدم اختبارا تحصيليا مقاليا ، وثالث يستخدم اختبارا لقياس الاتجاهات ، ورابع يستخدم اختبارا لقياس المهارات الأدائية ؛ أي أن مفهوم **"الاختبار"** ، ومكوناته ، ووظيفته تختلف عندهم . ومن هنا يصبح تعريف الاختبار من قبل كل منهم مفيدا ، بل ضروريا . فعلى طلاب الدراسات العليا الذين يعدون رسائلهم الجامعية أن يعوا الهدف من كتابة المصطلحات ، وعندها يسهل عليهم التمييز بين ما يحتاج إلى تعريف ، وما لا يحتاج إلى ذلك . وإذا كان الباحث لا يستخدم في بحثه مصطلحات بطريقة خاصة ، فلا داعي لتعريف أي مصطلح ؛ لأن ذلك لا يعد واجبا في جميع الحالات .

الإطار النظري والدراسات السابقة

أهمية الإطار النظري والدراسات السابقة: يمكن القول إن كل رسالة جامعية تفسح مجالا للدراسات السابقة ، وهي إما أن تخصص لها فصلا مستقلا ،

18) حسن منسي : مناهج البحث ، ص 68 .

أو تضمنها في الفصل الأول وهو خطة البحث . وهناك تسميات أخرى تطلق على الدراسات السابقة ، منها : مراجعة الأدب التربوي ، والأعمال السابقة ، والإطار النظري ، وقضايا بحثية . ونحن نفضل أن يدمج الإطار النظري ، والدراسات السابقة في عنوان واحد ، وأن تكون الدراسات السابقة مسبوقة بالإطار النظري ؛ لأنها جميعا تقوم عليه ، وتستمد منه مبادئها وتوجهاتها . فكل موضوع له خلفية نظرية ، ولا يمكن لأي باحث أن يستغني عن الرجوع إليها عند الشروع في دراسته ؛ حتى لو كان بحثه بحثا تطبيقيا .

وتضم الخلفية النظرية لموضوع معين القوانين ، والنظريات ، والمبادئ ، والمفاهيم ، والحقائق التي سبق أن توصل إليها الباحثون في ذلك المجال ، من خلال استخدام وسائل المعرفة التي وهبها الله سبحانه وتعالى لهم . فالطالب الجامعي الذي يكتب رسالة عن أثر التعليم المصغر في تحسين أداء الطلاب المعلمين ينطلق من مفهوم التعليم المصغر ، وخصائصه ، ومظاهر القوة ، ومظاهر الضعف في استخدامه كأسلوب من أساليب التدريب على التدريس .

والباحث الذي يصمم استبانة لجمع معلومات عن قضية معينة لا بد أن يكون مدركا للمسلمات التي تقوم عليها ، ومنها : أن أفراد الدراسة قادرون على قراءة فقراتها ، وأنهم قادرون على التعبير بحرية عن آرائهم . وعلماء النفس الذين صمموا متاهات لدراسة التعلم عند الحيوان كانت لديهم فكرة عن القدرة المحدودة لدى تلك الحيوانات على التعلم ؛ ولهذا لم يضعوا تلك الحيوانات في مواقف تتطلب قدرا كبيرا من الذكاء . والباحث الذي يعنى بدراسة العمليات العقلية العليا التي ينميها المنهاج لا بد أن يكون مدركا لخصائص المنهاج ، وطبيعة العمليات العقلية العليا ، والمؤشرات التي تدل على امتلاك الطلاب لتلك القدرات .

والبحوث النظرية والتطبيقية تساهم في نمو الإطار النظري ؛ ولهذا كان لزاما على كل باحث الاطلاع على البحوث التي سبق إجراؤها ، ولها صلة بموضوع بحثه .

فالذي يطلع على نتائج البحوث السابقة ، يصبح أكثر قدرة على تحديد موقعه مقارنة بالباحثين الآخرين . وعليه عندئذ أن يسأل نفسه : ما الجديد الذي سأضيفه بعد الانتهاء من بحثي ؟ فإذا لم يعط نفسه جوابا شافيا ، فإن عليه عدم الاستمرار في إجراء ذلك البحث ؛ فلا جدوى من كتابة بحث لا يقدم جديدا . فالوظيفة الأولى لمراجعة الدراسات السابقة أنها تساعد الباحث على معرفة مكانة بحثه ، وتحديد العناصر أو الأفكار الجديدة التي يمكن أن يضيفها للعلوم التربوية[19] .

وعندما تتحدد مكانة الدراسة ، يصبح من السهل إدراك مدى أهميتها . فالأهمية ترتبط بالنتائج المتوقعة التي يمكن الاستفادة منها من قبل المؤسسات التربوية ، وهذه هي الوظيفة الثانية للدراسات السابقة . فدراسة قضية لم يسبق بحثها أكثر أهمية من دراسة قضية أشبعت بحثا . ومن يبدأ في البحث من حيث انتهى الآخرون أكثر قدرة على تحديد مشكلة البحث وبيان أهمية عمله ممن لا يعرف ما قام به من سبقه في البحث .

أما الوظيفة الثالثة للدراسات السابقة ، فهي أنها تساعد الباحث الذي يراجعها على تقويمها . إنها تمكنه من الحكم على مدى صحة نتائجها ، وعلى اكتشاف التناقضات في المنهجية ، والإجراءات ، والتحليلات الإحصائية التي وقع فيها الباحثون السابقون . ونتيجة لذلك ؛ فإنها قد تساعد الباحث على اختيار أساليب بحثه ، وأدواته ، وقد تولد لديه أسئلة مفيدة توجهه في دراسته . وغالبا ما يتكئ الباحث على تلك الدراسات ليبرر القيام ببحثه[20] .

بعض الصعوبات المتعلقة بالدراسات السابقة: يظهر مما تقدم أن من واجبات الباحث التنقيب عن الدراسات السابقة التي أجراها باحثون آخرون في مجال بحثه .

---

19) Tham : "*Writing Research Theses or Dissertations*". - on http:// www. lorien. ncl.ac.uk/ p.1.

20) Smith : "Getting Started : "*Defining a Research Problem*" ttp:// www.sarasota.usf.edu/ p1 . see also : Central Oueensland University : "*What Is A Literature Review*". - on http:/ /www. library. cqu.edu.au/ p. 1.

بيد أن بعض الباحثين يجدون صعوبة في الوقوف على تلك الدراسات ، والتعامل معها . فهم من جهة يجهلون مصادر المعلومات التي تزودهم بها . ومن جهة أخرى ، يواجه بعضهم بعدد كبير من الدراسات السابقة ، فيقف أمامها حائرا ، لا يدري ما الذي يختاره ، وما الذي يتركه . وبعضهم يتاح له الوقت لمراجعة عدد كبير من تلك الدراسات ؛ ولكنه يجد صعوبة في تنظيمها ، وينتج عن ذلك ضآلة المحصول العائد عليه من دراستها .

ومن المظاهر غير المرغوب فيها قيام بعض الباحثين بتزيين الدراسات السابقة بدراسات مكتوبة باللغة الإنجليزية ؛ مع أنه لا توجد لها صلة قوية بالمشكلة موضوع البحث . ومما يزيد الأمر تعقيدا أن بعض المشرفين على الرسائل الجامعية يصرون على ضرورة وجود الدراسات الأجنبية ، حتى لو كان الأمر يتعلق بتدريس اللغة العربية . فيضطر الباحث لحشر دراسات تبحث في أساليب تدريس اللغة الإنجليزية ، أو غير ذلك ؛ إرضاء للمشرف ، وفي هذا بلاء على البحث العلمي . وقد أصبح من الأمور المألوفة أن يحشر الباحث في الدراسات السابقة عشرات الدراسات التي أجريت في تخصصات بعيدة عن التخصص الذي تنتمي إليه المشكلة ، فالباحث في تدريس التربية الإسلامية في بلد عربي يستعرض دراسات سابقة في العلوم ، والرياضيات ، واللغة الإنجليزية ، وقد تكون تلك الدراسات قد أجريت في ماليزيا ، أو مالطة ، أو جنوب إفريقيا ، أو كندا . وهذا ما يجعلنا نتساءل : ما المعايير التي اعتمد عليها عندما اختار تلك الدراسات من تلك البلدان؟ وإذا كانت هناك عشرات الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعه سبق أن بحثها آخرون ، فهل من مبرر لإجراء دراسته ؟ يبدو أن هذه الأسئلة وغيرها لا تخطر على بال الباحث وهو يستعرض دراساته السابقة ، فهو يقف مبهورا بكثرتها ، فالهالة التي تحدثها كثرة الدراسات تفقده القدرة على التفكير في هذه الأسئلة ، وتجعله يقلد من سبقه من الباحثين المقلدين ؛ ظنا منه أن كثرة الدراسات السابقة شاهد على سعة اطلاع الباحث . والواقع أن كثرة الدراسات السابقة في بحث معين قد تعني أن الدراسة الحالية غير جديرة بالبحث .

توجيهات تتعلق بالدراسات السابقة: على الباحث الاعتماد على نفسه أولا ، وعليه بعد ذلك طلب النصح والعون من المشرف ، وموظفي المكتبات ، ومراكز مصادر التعلم للتعرف على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعه . ويتوقع منه أن لا يضمن دراساته السابقة إلا ما كان له علاقة بموضوعه . وأما الدراسات التي أجريت في تخصصات أخرى ، وفي بلاد أجنبية تختلف ثقافتها عن الثقافة السائدة في بلده ، فيمكن الاستعانة بها في بناء الإطار النظري إذا ما تضمنت إضافات جديدة . فالدراسات التي بحثت في أثر البرامج المحوسبة في تعلم الطلاب المفاهيم المتضمنة في منهاج التربية الإسلامية ، لا تعد دراسات سابقة لمن يبحث في أثر البرامج المحوسبة في تعلم الطلاب المفاهيم المتضمنة في منهاج اللغة الإنجليزية ؛ ذلك أن طبيعة البرامج مختلفة ، وربما لا يوجد بينهما من تطابق سوى في جزء من التسمية أي البرامج المحوسبة . وهذا الاشتراك في جزء من العنوان لا يعد مبررا للاعتقاد بوجود علاقة بينهما .

وعند مراجعة الدراسات السابقة ، يفضل أن لا يسردها الباحث بصورة منفردة ، بل عليه تصنيفها في محاور ، أو فئات ؛ فهذا ييسر عليه استخلاص بعض النتائج . كما ينبغي له أن يسير وفق منهجية محددة عند تلخيصها . ومن القضايا التي يتوقع منه الإشارة إليها[21] :

* بيانات عامة تتضمن اسم الباحث ، وعنوان البحث ، واسم الجامعة أو المجلة العلمية ، وتاريخ نشر البحث أو مناقشة الرسالة ، والدرجة العلمية التي كانت الرسالة جزءا من متطلبات الحصول عليها .
* أهداف الدراسة .
* مجتمع الدراسة والعينة .

---

21) National University of Singapore : "*Structured Research to Presenting PhD Theses*".
- on http ://www.ee.nus.edu.sg/.p. 9.

* أدوات الدراسة التي استخدمت لجمع المعلومات .
* الأساليب الإحصائية .
* أهم النتائج والتوصيات .

وعلى الباحث عدم الاكتفاء بوصف كل دراسة ، بل هو مطالب بتقويمها ، وبيان جوانب القوة والقصور فيها . فتحليل نتائج الدراسة من واجبات الباحث الجاد . ويمكنه في نهاية مراجعة الدراسات السابقة أن يلخص أبرز ما وصلت إليه من نتائج ، والقواسم المشتركة فيما بينها ، ثم يربط كل ذلك بدراسته ، مبينا أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين تلك الدراسات . وغني عن البيان أن الباحث المنصف يتصف بالدقة والموضوعية ، فهو لا يُحَرِّفُ ما كتبه الآخرون ، ولا ينقص من قدرهم ، ليتخذ ذلك وسيلة يعلي بها من أهمية دراسته .

فصول البحث

عندما يحدد الباحث موضوعه تحديداً دقيقاً يصبح بمقدوره وضع خطة تتضمن فصول الدراسة ، ويعتمد ذلك على طبيعة المشكلة موضوع البحث . **فصول البحوث الميدانية** تنبثق من المراحل التي تمر بها هذه البحوث ، ذلك أن كل رسالة جامعية تمر في المراحل التالية :

المرحلة الأولى : إعداد خطة البحث .

المرحلة الثانية : تصميم الأدوات وجمع المعلومات .

المرحلة الثالثة : تحليل البيانات ومناقشة النتائج والتوصيات .

المرحلة الرابعة : طباعة الرسالة وفق معايير محددة ومراجعة الطباعة والحصول على إذن بالمناقشة .

المرحلة الخامسة : مناقشة الرسالة وإدخال التعديلات التي تقترحها لجنة المناقشة .

فالفصل الأول في الرسالة الجامعية هو الفصل الذي يتضمن خطة البحث ، مع فوارق طفيفة ، منها أن الباحث يشير في الخطة إلى ما سيفعله مستقبلا ، وعليه أن يغير صيغة الفعل من المضارع إلى الماضي بعد الانتهاء من إعداد البحث ، فلا يصح أن يشير في الفصل الأول إلى ما سيفعله ، بعد الانتهاء من الدراسة . كما أن عليه أن يعيد قراءة الفصل ، وأن يجري بعض التعديلات التي تجعله منسجما مع مضمون الفصول الأخرى ؛ ذلك أن الباحث قد يجري بعض التعديلات على ما ورد في خطة البحث . فالفصل الأول هو أول فصل يكتب في الرسالة ، وهو آخر فصل يكتب فيها في صورته النهائية[22] .

ومعظم الباحثين يطورون ما يكتبون من مراجعة للدراسات السابقة ، ويخصصون لها فصلا مستقلا هو الفصل الثاني . وينبغي أن يتصدر هذا الفصل الإطار النظري للدراسة ؛ لأنه هو أساس الدراسات السابقة جميعها ، علاوة على الدراسة الحالية التي يقوم بها الباحث .

والباحث يشير بإيجاز في خطة البحث لأدوات الدراسة وإجراءاتها ، ولكنه يفصل ذلك في فصل مستقل هو الفصل الثالث . ويبقي الباحث على ما كتبه عن الإجراءات في الخطة ، فما يكتب في الفصل الأول عن الإجراءات يمهد لما يكتب في الفصل الثالث .

وفي الفصل الرابع يحلل الباحث البيانات التي حصل عليها ، ويناقش النتائج ، ويختتم البحث بعدد من التوصيات .

فصول البحوث النظرية : يظل البحث النظري بحاجة إلى خطة للبحث مشابهة إلى حد كبير للخطة في البحوث الميدانية . لكن طبيعة كل من نوعي البحث يستتبع خلافات في عناصر الخطة ، فالباحث لا يصمم أدوات لجمع المعلومات ؛ لأنه يحصل

22) Levine: "*Writing and Presenting Your Thesis or Dissertation*".-on http:// www.learnerassociates.net/ p. 10.

عليها من مصادر مكتوبة في أغلب الأحيان . ومن هنا فإن فصل الأساليب والإجراءات الذي يحتل مكانة بارزة في الدراسات الميدانية لا داعي لوجوده في الدراسات النظرية .

أما بقية الفصول فتختلف من بحث لآخر . ومن العوامل التي تسهم في تحديد فصول البحث النظري الكلية أو الجامعة التي يدرس بها الباحث ، فبعض الكليات تشترط تقسيم البحث إلى أبواب ، والباب إلى فصول ، والفصل إلى مباحث ، بينما تكتفي كليات أخرى بتقسيم البحث إلى فصول ، والفصل إلى أجزاء أو عناوين فرعية . فعلى الباحث الرجوع إلى التعليمات المتعلقة بهذه القضية في الجامعة التي يدرس بها .

وتقسيم الفصل إلى عناوين فرعية يعين كلاً من الباحث والقارئ على إدراك ما يتضمنه الفصل من أفكار . ولكن يؤمل أن لا يبالغ الباحث في التفريع ؛ لأن هذا من شأنه أن يؤدي إلى الإرباك . وليتذكر الباحث أن موضوع البحث وحدة مترابطة ؛ حتى وإن جزأ البحث إلى فصول ، وجزأ الفصل إلى عناوين فرعية . فعلى الباحث أن يتأكد من أن تقسيم الموضوع إلى فصول لا يلحق ضررا بوحدته .


البحوث العلمية والتربوية

الفصل الرابع

4

تصميم أدوات البحث والإجراءات وجمع المعلومات

* أهمية جمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري
* تدوين البيانات عن المصادر
* قراءة المصادر وجمع المعلومات
* بناء الأدوات التي يستعين بها الباحث
* الامتحان
* الاستبانة
* مقاييس الاتجاهات
* بطاقة تحليل المحتوى
* بطاقة الملاحظة
* إجراءات صدق الأداة
* إجراءات الثبات
* العينة

الفصل الرابع

تصميم أدوات البحث والإجراءات وجمع المعلومات

أهمية جمع المعلومات المتعلقة بالجانب النظري

يتضمن كل بحث تربوي جانبا نظريا ، ويختلف حجمه من بحث لآخر تبعا لاختلاف نوع البحث ، وأهدافه . فبعض البحوث لا تضم سوى الجانب النظري ، بينما تتضمن البحوث الميدانية جانبا نظريا ، ومعلومات يجمعها الباحث ميدانيا ، بوساطة أدوات البحث التي يعدها هو ، أو سبق أن قام غيره بإعدادها . وهكذا فإن كل باحث مطالب بجمع معلومات نظرية عن القضية التي يقوم ببحثها ؛ فالجانب النظري قاسم مشترك بين البحوث التربوية بأنواعها المتعددة . وعلى الباحث جمع المعلومات النظرية من المصادر المناسبة التي تساعده على تحقيق أهدافه .

أنواع المصادر: تقسم المصادر من حيث أهميتها إلى قسمين : أولية وثانوية . والمصادر الأولية هي التي ترتبط بالموضوع ارتباطا مباشرا ، وتصدر عن جهة مختصة ذات علاقة بالقضية ، أو الموضوع ، ومن الأمثلة على ذلك : القوانين التي تصدرها وزارات التربية والتعليم في البلاد العربية ، والنشرات الإحصائية التي تصدر عن الجهات المختصة ، والمصادر التي تتضمن وصفا للظواهر التي شاهدها المؤلف بنفسه . فإذا كان موضوع البحث ذا صلة بالتقدم التربوي من حيث الكم في دولة معينة ، فإن ما يصدر عن وزارة التربية والتعليم في تلك الدولة من كتب إحصائية تبين أعداد

الطلاب ، والمدارس ، والمعلمين ، وغير ذلك من معلومات ، تعد مصادر أولية لا يستغني الباحث عن الرجوع إليها .

والمصادر الثانوية مصادر تبحث في قضية معينة كتبها باحثون ليسوا مرتبطين بها ارتباطا مباشرا ، وربما لم يعايشوا وقائعها . فالكتاب الذي يؤلفه أحد المربين العرب عن التربية في اليابان ، والكتاب الذي يشرح فيه باحث معاصر نظرية التربية عند أبي حامد الغزالي ، والكتاب الذي يقرر للتدريس في صف جامعي معين ، أمثلة على المصادر الثانوية[1] . ومن المفيد شرح بعض النقاط لكي يتبين القارئ الفرق بين المصدر الأولي ، والمصدر الثانوي ، ولكي يصبح المفهومان أكثر وضوحا .

1) يعتمد التمييز بين المصدر الأولي والمصدر الثانوي على موضوع البحث ، فإذا أراد باحث أن يكتب بحثا عن نظرية جان جاك روسو في التربية ، فإنه لا بد وأن يرجع أولاً إلى كتاب **"إميل"** الذي وضعه روسو ، باعتباره المصدر الأول الذي يتضمن أهم المبادئ التي نادى بها . وإذا أراد باحث آخر أن يعرف آراء المفكرين الذين كتبوا عن نظرية روسو في التربية ، فإنه قد يرجع إلى كتاب **"الديمقراطية والتربية"** لمؤلفه جون ديوي ، أو كتاب **"تربية الإنسان الجديد"** للمربي محمد فاضل الجمالي . فطبيعة الموضوع هي التي تجعل أحد المصادر أولياً أو ثانويا . وهكذا يكون كتاب **"إميل"** مصدراً أوليا لهذا الموضوع . بينما يعد الكتابان الأخران مصدرين ثانويين له .

2) **قد يكون المصدر أولياً وثانوياً في آن واحد** . فكتاب الديمقراطية والتربية مصدر ثانوي إذا كان موضوع البحث **"نظرية روسو في التربية"** . بينما يعد من أهم المصادر الأولية إذا كان موضوع البحث **"نظرية التربية عند جون ديوي"** .

3) **إذا وردت مقتطفات من مصدر أولي في مصدر ثانوي** ، فإن الباحث مطالب بأن يتأكد من مدى صحة تلك المقتطفات قبل أن يضمنها بحثه ؛ فهناك احتمال في

---

1) The University of California : "*Critical Evaluation of Resources*". - on http://www. lib. berkeley.edu/Teaching Lib/ p1.

أن يكون المؤلف قد أخطأ في كتابة النص ، أو قام بتحريفه . وعلى الباحث أن يدرك أنه عند تعارض نص ورد في مصدر ثانوي مع ما ورد حول القضية ذاتها في المصدر الأولي ، فإنه لا بد من تقديم المصدر الأولي على المصدر الثانوي .

4) من غير الإنصاف الحكم على مدى الفائدة من مصدر معين من مجرد معرفة إن كان مصدرا أوليا ، أو ثانويا . فالمصادر الثانوية ليست بالضرورة أقل فائدة من المصادر الأولية . إنها أكثر عدداً من المصادر الأولية في جميع فروع المعرفة . وهي تشتمل في كثير من الأحيان على تحليلات وتعليقات لا تتوافر في المصادر الأولية . فالباحث الذي يرغب في البحث في **"نظرية ثيرستون في الذكاء"** مطالب بقراءة الكتب التي وضعها ثيرستون نفسه ، ولكنه يزداد فهماً وتعمقاً عندما يقرأ ما كتبه عنه علماء النفس الذين عاصروه ، والذين جاؤوا من بعده ، وكتبوا دراسات تحليلية لنظريته . فالمصادر الأولية لا تغني عن المصادر الثانوية .

تقويم المصادر : لا يكفي أن يعرف الباحث أن هذا المصدر أولي ، أو ثانوي ، بل لا بد له من تقويم كل مصدر يعود إليه . ولتقويم المصادر ينبغي على الباحث النظر بتمعن في الأمور التالية :

1) **بيانات التأليف** : يجب أن ينظر الباحث في مؤهلات مؤلف الكتاب الذي يرجع إليه ، ومؤهلات مُحَقِّقِهِ ، أو مُحَرِّرِهِ ، إن كان له محقق ، أو محرر . ففي كل ميدان من ميادين المعرفة ، هناك أعلام ينبغي الرجوع إلى آرائهم ، ونظرياتهم . فمكانة المؤلف ، أو المحقق ، أو المحرر ، ومركز عمله ، وتجربته ، ومؤهلاته العلمية ، مؤشرات على أهمية الكتاب الذي قام بتأليفه ، أو تحقيقه ، أو تحريره .

2) **بيانات النشر** : قد يصدر الكتاب عن مؤسسة علمية ، أو مركز من مراكز البحوث ، وقد يصدر عن مؤسسة تجارية . ويمكن القول بشكل عام إن الكتاب الذي يصدر عن مؤسسة علمية أفضل من كتاب نظير له يصدر عن مؤسسة تجارية ، ومن الأسباب التي تدعو إلى علو مكانة تلك الكتب أن المؤسسات

العلمية لا تنشر في الغالب إلا الأعمال العلمية المتميزة ، كما أنها تخضعها للتقويم قبل نشرها . ولعل هذا يفسر سبب تقدم البحوث المنشورة في الدوريات المحكمة على غيرها من الأعمال التربوية من حيث الأهمية .

ولكن هذا لا يعني أن الكتب التي تصدر عن دور النشر التجارية غير مهمة ؛ وهو لا يعني أيضا أن كل بحث منشور في دورية تصدرها إحدى الجامعات أفضل من أي كتاب صادر عن دار نشر تجارية . ومن المفيد التنويه إلى أن دور النشر ليست سواء من حيث الحرص على نشر الكتب المتميزة . فبعض دور النشر تحرص على نشر الكتب المتميزة ، وتحرص على إصدارها في هيئة مناسبة ، بينما لا تهتم دور نشر أخرى سوى بالربح المادي ، وهي تدفع للمطبعة كل كتاب يقدم إليها إن اعتقدت أن ذلك يعود عليها بالربح المادي .

4

وسنة النشر أحد معايير تقويم المؤلفات ، فالباحث الذي يتقصى أثر الأساليب التعليمية التعلمية الحديثة على تحصيل الطلاب في مرحلة تعليمية معينة مطالب بالرجوع إلى مصادر نشرت حديثا ، وعليه أن يدرك أن كتابا نشر قبل ربع قرن لا يضيف الجديد إلى موضوع بحثه .

والمفروض أن تذكر سنة النشر على كل كتاب منشور . ويمكن التحقق من تاريخ النشر إذا لم يكن موجوداً على صفحة العنوان من تاريخ الطبعة ، أو من تاريخ رقم الإيداع . وإن لم يكن ذلك مدونا على الكتاب فعلى الباحث الرجوع إلى قائمة المصادر المثبتة في آخر الكتاب ، والنظر في تاريخ نشرها ؛ فهذه تعطي فكرة تقريبية عن تاريخ النشر . وعليه التأكد من أن طبعة الكتاب الذي بين يديه ليس مجرد إعادة لطبعة سابقة ؛ فقد تعاد طباعة الكتاب بعد عشرين سنة دون إدخال تعديلات على الطبعة الجديدة . وهنا تكون سنة النشر مُضَلِّلَةً[2] .

2) Humboldt State University Library : "*General Criteria for Evaluating Information Resources*". - on http://www.library.humboldt.edu/ infoservices/ . - pp. 1-2.

3) **الأسلوب العلمي** : من الأمور التي تتعلق بالمحتوى وينبغي على الباحث تقويمها :

* **الموضوعية** : من خصائص المحتوى الجيد التزام الدقة والموضوعية ، وتجنب إصدار الأحكام التي لا تستند إلى أدلة . وعلى الباحث تعرف مدى التزام المؤلفين بهذه الخاصية .
* **الأمانة العلمية** : يشير الباحث المنصف إلى المصادر التي استفاد منها في الحواشي ، وعندما يهمل مؤلف ذلك ، فإنه يقلل من شأن كتاباته .

4) **قائمة المصادر** : كثيراً ما يُقوَّمُ الكتاب عن طريق النظر في قائمة المصادر المثبتة في آخره ، فهذه القائمة تعطي القارئ فكرة سريعة عن حداثة المعلومات التي وردت فيه . ومما يؤسف له أن بعض المؤلفين لا يشيرون إلى المصادر التي رجعوا إليها عند التأليف . وعلى النقيض من هؤلاء يصر بعض الباحثين المبتدئين على حشد أكبر عدد من المصادر في نهاية البحث ، ويكتبون مصادر منشورة بلغة أجنبية لا يحسنون قراءتها . وعلى الباحث الذي يتخذ من وفرة المصادر معيارا للتقويم أن يكون على علم بطرفي النقيض في هذه القضية : فهذا كاتب لا يشير إلى مصادره التي استقى منها معلوماته ؛ ليوحي للقارئ أن كل ما في الكتاب من بنات أفكاره ، وذاك كاتب يتكئ على مصادر لم يعد إليها ؛ ليفهم القارئ أنه واسع المعرفة ، ولا يشق له غبار .

تدوين البيانات عن المصادر

قبل الشروع في جمع المعلومات التي تتعلق بالجانب النظري ، ينصح الباحث بالقيام بقراءة استطلاعية لأكبر عدد ممكن من المصادر التي يمكنه الرجوع إليها ؛ بهدف تعرف المفاهيم التي يمكن مناقشتها في البحث . كما ينصح بتدوين المعلومات الكاملة عن كل مصدر على بطاقة خاصة به ؛ وهذا من شأنه أن يساعده على الرجوع إليه متى شاء .

بطاقة لكل مصدر : ينصح الباحث بتدوين البيانات عن كل مصدر على بطاقة

خاصة به ، ومن المناسب استخدام البطاقات المصنوعة من الورق المقوى ذات القياس : (12,5سم 7,5سم) . وأما المعلومات والبيانات التي تدون على البطاقة فهي :

1) رقم تصنيف الكتاب واسم المكتبة التي يوجد بها الكتاب .
2) بيانات التأليف ، ويقصد بها اسم المؤلف ، والمترجم ، والمحرر ، أو المحقق ، عندما يكون للكتاب مثل ذلك .
3) عنوان الكتاب .
4) بيانات النشر ، ويقصد بها : مكان النشر ، والناشر ، وسنة النشر . وعند عدم ذكر مكان النشر في المصادر المنشورة باللغة العربية ، فإنه يكتب عوضا عن ذلك الحرفان "د .م ." ، وإذا لم يذكر اسم الناشر ، فيرمز إليه بالحرفين "د .ن" ، وإذا لم يذكر تاريخ النشر فإنه يشير إلى ذلك بالحرفين "د . ت" .
أما في المصادر الأجنبية ، فهناك أكثر من طريقة لكتابة المختصرات الدالة على بيانات النشر . وفيما يلي بيان بالمختصرات الدالة على بيانات النشر في حال عدم وجودها كما وردت في دليل تبنته جامعة كولمبيا ،[3] وفي كتاب كيتي توربيان Turabian :[4]

المختصرات الدالة على بيانات

النشر باللغة الإنجليزية في حال عدم وجودها

بيانات النشر	جامعة كولمبيا	توربيان
عدم ذكر مكان النشر .	s.1	n.p.
عدم ذكر الناشر .	s.n.	n.p.
عدم ذكر زمن النشر .	n.d.	n.d.

3) Kieft : "*Guide to Reference Sources*". - http://www.haveford.edu/ p.17.
4) Turabian : **A Manual for Writers of Term Papers, Theses, and Dissertations**, p. 24.

وهكذا فإن البيانات المطلوبة عن كتاب عربي يمكن أن تكتب كما يلي :

> مكتبة تنمية الموارد البشرية
> وزارة التربية والتعليم/سلطنة عمان
>
> مصطفى الغلاييني : جامع دروس العربية . – ط . (36) . – مراجعة محمد أسعد النادري . – صيدا : المكتبة العصرية ، 1999م . – (3) أجزاء .

ويمكن أن تكتب البيانات المطلوبة عن كتاب أجنبي كما يلي :

> Library of Sultan Qaboos University
> LB 3051 W493
>
> Wiersma, W. and S Jurs : **Educational Measurement and Testing** . – London : Allyn and Bacon,1985.

ومما يجدر ذكره أن البطاقات التي يدون عليها الباحث بيانات عن المصادر تشكل اللبنة الأولى في إعداد قائمة المصادر التي توضع في نهاية البحث ، وأن بعض المصادر التي يدون الباحث معلومات عنها في المرحلة الأولى من البحث قد لا تجد طريقها إلى قائمة المصادر ؛ فقد يتبين له في مرحلة لاحقة عدم ملاءمتها .

قراءة المصادر وجمع المعلومات

يقوم الباحث بقراءة المصادر ذات الصلة بالبحث قراءة متأنية ، ويدون على بطاقات خاصة ما يقتبسه من تلك المصادر ، وما يكتبه بأسلوبه بعد الرجوع إليها . ويفضل أن تكون البطاقات من الورق المُقَوَّى ، وأن تكون ذات قياس (**10** سم**15**سم) فهذا الحجم مناسب ؛ لأنه يُمَكِّنُ الباحث من تدوين قدر كاف من المعلومات عن

عنوان فرعي محدد ، ولا يغريه بكتابة معلومات عن مفهومين أو ثلاثة . وعندما تحمل البطاقة معلومات عن أكثر من مفهوم ، فإنها قد تربك الباحث لدى الشروع في الكتابة .

ومن المهم أن لا يكتب الباحث على البطاقة إلا المعلومات المتعلقة بمفهوم محدد ، وأن لا يستخدمها للكتابة عن مفهومين أو أكثر . فقد يكون لدى الباحث عنوان فرعي عن خصائص الامتحان ، وبطاقة واحدة لا تكفي لكل تلك الخصائص . ولهذا فإنه يشتق من خلال قراءاته عناوين فرعية لذلك العنوان الفرعي ، فتكون لديه العناوين التالية : صدق الامتحان ، وثبات الامتحان ، وقدرة الامتحان على التمييز . فالبطاقة الواحدة ينبغي أن تحمل واحدا من هذه العناوين . وعندما يعود إلى مصدر يتحدث عن القدرة على التمييز ، يلخص المعلومات على بطاقة تحمل ذلك العنوان ، وإذا أخذ المعلومات حرفيا وضعها بين علامات التنصيص . ويكرر الشيء ذاته عندما يعود للمصادر الأخرى . وعندما ينتهي من القراءة يفرز البطاقات التي تتحدث عن المفهوم الواحد . وقد يكون لديه عشر بطاقات عن صدق الامتحان ، وسبع بطاقات عن ثبات الامتحان ، وبطاقتان عن قدرة الامتحان على التمييز . وهنا قد يجد الباحث نفسه مضطرا للرجوع إلى مصادر جديدة لإثراء ما جمع عن هذه الخاصية .

ومما ينبغي الإشارة إليه ، أنه كلما كان مخطط البحث واضحا لدى الباحث ، كان أكثر قدرة على تحديد العناوين الفرعية ، وهي التي تظهر على البطاقات . ولكن أي باحث لا يستطيع تحديد كل مفهوم فرعي قبل الشروع في القراءة والتلخيص على البطاقات . فالمفاهيم تتولد كلما تقدم الباحث في عمله . فمن المتوقع إذن أن يعود الباحث من حين لآخر إلى البطاقات ، ويجري تعديلا في العناوين الفرعية .

بناء الأدوات التي يستعين بها الباحث

قد لا يكتفي الباحث بجمع المعلومات من مصادر منشورة ، بل قد يرغب في جمع معلومات عن الظاهرة التي يتصدى لبحثها من خلال أداة ، أو أكثر من أدوات

جمع المعلومات التي يصممها، أو يقتبسها من باحثين آخرين بعد إجراء بعض التعديلات عليها. وسواء عليه أسار على هذا النهج أم على ذاك، فإن عليه معرفة طريقة بناء الأدوات التي يُستعانُ بها في البحث التربوي. والأدوات التي تناقش في هذا الفصل هي: الامتحان، والاستبانة، ومقياس الاتجاهات، وبطاقة تحليل المحتوى، وبطاقة الملاحظة. فهذه الأدوات تستخدم لقياس الظواهر التربوية التي يقوم الباحثون التربويون بدراستها.

إن ظاهرة القياس واضحة للعيان للإنسان العادي؛ فهو يشتري قدرا معينا من القماش مقدرا بالمتر، ويشتري كمية من الفواكه مقدرة بالكيلو غرام، ويشرب قارورة من الحليب سعتها ربع لتر. فالمتر، والكيلو غرام، واللتر مقاييس مباشرة؛ لأن الفرد يرى طول قطعة القماش، وكمية اللتر، والكيلو غرام. فهل الأدوات التي يستخدمها الباحثون التربويون من جنس هذه المقاييس؟

إن الامتحان الذي يصمم لقياس تحصيل الطالب في الفيزياء يختلف عن المقاييس السابقة؛ فالمعرفة الفيزيائية التي اكتسبها لا يمكن أن توضع على الطاولة أمام من يقوم بالقياس، بحيث تقاس كما يقاس القماش. إنه يقيس التحصيل بصورة غير مباشرة. فالباحث يضع أسئلة يعتقد أنها ذات صلة بالتحصيل، ويقيس إجابة الطالب على تلك الأسئلة. وما قيل عن الامتحان ينطبق على الأدوات الأخرى. وحتى بطاقة التحليل التي تهتم بوصف ما يتضمنه المحتوى، تعتمد في حالات كثيرة على فهم الباحث الذي يقوم بالتحليل للمفاهيم المتضمنة. ومن هنا تظهر الخلافات في نتائج تحليل النص الواحد باختلاف الباحثين.

ومما يجدر ذكره أن الأدوات السابقة تختلف فيما بينها من حيث القدرة على الكشف عن الظاهرة موضوع البحث. فالجانب المعرفي الذي تتعلق به الامتحانات أكثر وضوحا من القيم والاتجاهات؛ فهذه أكثر تجريدا، وأشد خفاء من المعرفة التي يكتسبها الطالب. ولهذا يجب الحيطة عند استخدام مقاييس الاتجاهات، وتفسير النتائج التي يصل إليها الباحثون باستخدام تلك المقاييس.

الامتحان

تستخدم الامتحانات في الدراسات التجريبية ، فالباحث التجريبي غالبا ما يستخدم امتحانا قبليا ، وآخر بعديا ؛ لمعرفة الفروق التي يحدثها استخدام أسلوب معين من الأساليب التعليمية التعلمية . كما تستخدم الامتحانات في الدراسات التقويمية التي تهدف إلى معرفة مستوى تحصيل الطلاب في صف معين ، أو مرحلة تعليمية معينة . والامتحانات التي تستخدم في البحوث قد تكون من تصميم الباحث الذي يجري الدراسة ، أو باحث آخر سبق أن قام بدراسة مماثلة ، أو مؤسسة متخصصة في ذلك المجال . وغالبية طلاب الدراسات العليا يقومون بأنفسهم ببناء الامتحانات التي يستخدمونها في دراساتهم .

الامتحانات الموضوعية ذات الاختيار من متعدد: يكاد يغلب هذا النوع في البحوث التربوية على أنواع الامتحانات الأخرى لاتصافها بعدد من الصفات التي تجعلها وافية بالغرض . ومن تلك الصفات[5] :

1) **الشمول** : فالامتحان الموضوعي يتضمن قدرا مناسبا من الأسئلة ، وهذا يزيد من صدقه .
2) **سهولة التطبيق** : فالامتحان الموضوعي يحتاج لجهد أقل ممن يشرف على تطبيقه .
3) **الموضوعية في التصحيح** : فالدرجة التي يحصل عليها الطالب لا تتأثر بمشاعر من يقوم بالتصحيح .

ونظرا لانتشار استخدام الأسئلة الموضوعية ، فسيتم التركيز عليها في هذا الفصل .

خطوات بناء الامتحان الموضوعي : ينبغي على الباحث اتباع الخطوات التالية عند بناء الامتحان[6] :

5) Bott : **Testing and Assessment in Occupational and Technical Education**. p. 45.
6) **Ibid.** pp. 168-173.

1) **دراسة الأهداف التي يقيسها الامتحان** : تتوزع الأهداف التربوية على ثلاثة مجالات ، هي : المجال المعرفي ، والمجال الوجداني أو القلبي ، والمجال المهاري أو الأدائي .

2) **دراسة المحتوى وتحليله** : يساعد المحتوى على تحقيق الأهداف . وتحليل المحتوى يلقي الضوء على مدى ملاءمة الأهداف التي وردت في المنهاج . وقد يؤدي التحليل إلى إضافة أهداف جديدة ، أو تعديلها . كما أنه يؤدي في نهاية المطاف إلى ربط المحتوى في الدروس ، أو الوحدات بالأهداف .

3) **إعداد جدول مواصفات** : إن الربط بين المحتوى والأهداف يؤدي إلى جدول مواصفات يوضح الأهداف التي يمكن أن يحققها كل درس . ويمكن أن يكون الجدول على النحو التالي :

الجدول رقم (1)
جدول مواصفات امتحان

الأهداف / الدروس	التذكر والمعرفة	العمليات العقلية العليا	الأهداف الوجدانية	الأهداف الأدائية
الأول	2		1	
الثاني	1	2		
الثالث	1			3
الرابع		1	2	
الخامس	1	1	1	1

فالأهداف توضع في المحور الأفقي ، والمحتوى في المحور العمودي ، ويحدد الباحث لكل درس الأهداف التي يحققها ، وعددها . وهذا من شأنه أن ييسر عليه صياغة أسئلة شاملة لجميع الأهداف . علما بأن الأعداد في الجدول تشير إلى الأهداف التي يمكن لكل درس تحقيقها .

4) **صياغة عدد من الأسئلة في ضوء جدول المواصفات الذي قام الباحث بإعداده .**

توجيهات تساعد على بناء الامتحان : لكي يحقق الامتحان الأهداف التي أعد من أجلها ، فإن الباحث مطالب بالتأني ، ومراعاة عدد من التوجيهات ، منها :

1) **كتابة تعليمات واضحة في مقدمة الامتحان** : الطلاب بحاجة لكل ما يساعدهم على الشعور بالاطمئنان ، ويبين لهم الطريقة التي تتبع عند الإجابة عن أسئلة الامتحان . وهذه هي أهم الوظائف الأساسية للمقدمة .

2) **أرومة السؤال تتضمن قضية محددة** : يقصد بأرومة السؤال المقدمة التي تتلوها البدائل ، وهذه ينبغي أن تتضمن قضية محورية ؛ بحيث تجذب فكر الطالب ، وتوجهه للإجابة عن السؤال . والأرومة قد تكون جملة خبرية ، أو جملة استفهامية ، أو شبه جملة تكتمل فتصبح جملة مفيدة إذا ما ربطت بأي من البدائل التي تتلوها[7] .

ومن غير المرغوب فيه استخدام أداة النفي في الأرومة ، فالطلاب يبحثون في العادة عن الصواب ؛ ولهذا فإن استهلال الأرومة بأداة النفي "لا" قد يسبب الوقوع في أخطاء ناجمة عن هذا العامل ، لا عن عدم الفهم .

ومما ينصح به الباحث عند صياغة الأرومة عدم تضمينها عبارات لا وظيفة لها ، ويمكن الاستغناء عنها . ومثال ذلك الأرومة التالية : "الأسئلة الموضوعية لها خصائص عديدة ، منها : " . فهذه الأرومة يمكن أن تختصر ، فتكتب على النحو التالي : "من أهم خصائص الأسئلة الموضوعية : "

3) **الاهتمام بصياغة البدائل** : يفضل أن لا يقل عدد البدائل عن ثلاثة ، وأن لا يزيد عن أربعة ؛ فقلة عدد البدائل يزيد من إمكانية الوصول للجواب الصحيح عن طريق الحدس ، وكثرتها مدعاة للإرباك .

---

7) **Ibid**. p 93.

ومما ينصح به من يقوم ببناء الامتحان أن يصوغ بدائل متوازية من حيث البنية اللغوية ، بحيث يكون كلا منها مكملا للأرومة من حيث التركيب اللغوي . ومن المفضل أن تبدأ جميع البدائل في السؤال باسم ، أو فعل[8] .

ومن المفيد تجنب البدائل التي تنص على ما يلي : "جميع ما تقدم" و "لا شيء مما تقدم" و "أ و ب صحيحان" وبخاصة في الأسئلة التي تطالب باختيار الجواب الأكثر صحة . فهذا المطلب يتضمن وجود تدرج في القضية التي يتعلق بها السؤال ، والبدائل السابقة تتعارض مع التدرج . ومن الأسباب الأخرى التي تدعو إلى تجنب البديل "لا شيء مما تقدم" أن معرفة الطالب بصحة بديل واحد يجعله يحكم على خطأ هذا البديل[9] .

وإذا ما وجدت في كل بديل كلمات مكررة ، فإنه من الأفضل حذفها من البدائل ، ووضعها في نهاية الأرومة ؛ وهذا من شأنه أن يسهل قراءة البدائل ، ويسهل المقارنة فيما بينها[10] .

4) **تجنب تضمين الامتحان أسئلة غامضة** : فالوضوح في الصياغة ، والبعد عن التعقيد ، ومراعاة مستوى الطالب اللغوي والعقلي من أهم خصائص الامتحان المناسب .

5) **عدم استخدام عبارات وردت في الكتاب في صياغة الأسئلة** : وتكمن خطورة مثل هذا النوع من الأسئلة في أنها تساعد الطلاب على اكتشاف الجواب الصحيح ، حتى دون فهم السؤال .

6) **استقلالية السؤال عن الأسئلة الأخرى** : من المسلم به أن أسئلة الامتحان مترابطة ، والامتحان الذي لا ترابط فيه بين أجزائه لا يستحق أن يسمى

---

8) نعيم عطية : التقييم التربوي الهادف ، ص 250 .

9) Kehoe : "*Writing Multiple-Choice Test Items*" on http://www. pareonline.net/ p. 3.

10) Childs : "*Constructing Classroom Achievement Tests*" . - EEIC Digests ED 315426. on http:/ / www. ericfacility.net/ P. 2.

امتحانا . وليس المقصود بالاستقلالية عدم الترابط ، بل المقصود أن لا يعتمد جواب الطالب في سؤال معين على سؤال آخر ؛ لأن الخطأ في الأول يؤدي إلى الخطأ في الثاني .

7) **توزيع الإجابات الصحيحة توزيعا عشوائيا :** في الامتحان المناسب تتوزع البدائل الصحيحة بصورة عشوائية ؛ فمن الخطأ أن يكون معظمها البديل (أ) ، أو (ب) ، أو (ج) ، أو (د) . ويطلب إعادة النظر في توزيع البدائل الصحيحة إن تبين للباحث وجود خلل في التوزيع[11] .

8) **تجنب وجود إشارات تدل على البديل الصحيح :** من الإشارات غير المرغوب فيها أن يكون البديل الصحيح أطول من البدائل غير الصحيحة ، فالتكافؤ في الطول بين البدائل أمر مرغوب فيه .

9) **يفضل عدم استخدام كلمات مفتاحية وردت في الأرومة في البدائل ؛** لأن ذلك يتضمن تلميحا للجواب الصحيح[12] ، ومن الأمثلة على ذلك :

* ما نوع الصدق الذي يجب توفره في الامتحانات التي تعطى بهدف التنبؤ عن مدى قدرة طلاب المرحلة الثانوية على النجاح في السنة الجامعية الأولى :

أ) صدق المحتوى .
ب) الصدق البنائي .
ج) الصدق التلازمي .
د) الصدق التنبؤي .

فورود كلمة "التنبؤ" في الأرومة يجعل الطالب يختار البديل الرابع دونما تردد .

تحليل أسئلة الامتحان : مما ينصح به الباحث بعد الانتهاء من بناء الامتحان تطبيقه على عينة قليلة العدد من غير أفراد الدراسة ، بهدف تحليل فقراته أو الأسئلة

11) **Op. cit**.. pp. 175-178.
12) Wiersma and Jurs, : **Educational Measurment and Testing**, P. 131.

التي يتضمنها . وتحليل فقرات الامتحان تتضمن معرفة مدى صعوبته ، ومدى قدرته على التمييز .

ومعامل الصعوبة للسؤال الموضوعي يحسب بقسمة عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الصحيح على المجموع الكلي لعدد الطلاب الذين طبق عليهم الامتحان . هب أن الامتحان طبق على (**30**) طالبا ، وأن البديل (ج) هو البديل الصحيح ، وأن إجابات الطلاب كانت على النحو التالي :

(**4**) طلاب اختاروا البديل (أ) .

(**17**) طالبا اختاروا البديل (ب) .

(**6**) طلاب اختاروا البديل (ج) .

(**3**) طلاب اختاروا البديل (د) .

فإن معامل صعوبة هذا السؤال يساوي ستة ، مقسومة على ثلاثين ، ويساوي (**0,2**) . أي أن **80**٪ لم يختاروا البديل الصحيح ؛ مما يعني أن السؤال صعب .

إن معامل الصعوبة يتراوح بين صفر وواحد صحيح . فعندما يجيب الطلاب جميعا إجابة صحيحة على أحد الأسئلة ، فإن معامل الصعوبة يكون أعلى ما يكون ، أي واحد صحيح . وعندما لا يختار أي طالب البديل الصحيح في أحد الأسئلة ، فإن قيمة معامل الصعوبة تكون أقل ما يكون ؛ أي صفرا . فمعامل الصعوبة يكون مرتفعا في الأسئلة السهلة ، ومنخفضا في الأسئلة الصعبة ؛ مما يعني أنه بالفعل معامل للسهولة .

ونظرا لأن كلا من السؤال بالغ السهولة وبالغ الصعوبة غير مرغوب فيهما ، فإن السؤال الذي له معامل صعوبة قريب من الحدين الأعلى والأدنى يجب أن يعاد النظر فيه . وهناك من يرى[13] أن معامل الصعوبة المناسب يتراوح بين (**0,5 ـ 0,7**) ، ويرى

13) "*Scales and Indexes*" http://www.faculty.ncwc.edu/ p.2.

باحث آخر أن قيمته تتراوح بين (0,3 ـ 0,7) بينما يزداد المدى عند باحث[14] ثالث فيجعله يتراوح بين (0,2 ـ 0,8) ومن وجهة نظر هذا الباحث ، فإن معامل الصعوبة المثالي ما كانت قيمته (0,625)

وبالإضافة إلى ملاءمة السؤال للطلاب من حيث السهولة ، أو الصعوبة ، فإن السؤال الجيد هو الذي يميز بين الطلاب الأقوياء ، والطلاب الضعاف ، أو بين الذين أتقنوا التعلم ومن لم يتقنوه . ولقياس معامل التمييز يقوم الباحث بما يلي[15]

1) يحدد أعلى 27٪ وأدنى 27٪ من أفراد الدراسة ، وهذه النسبة ليست صارمة ، فقد تتراوح نسبة كل من الفئتين بين (25٪ ـ 33٪)[16] .

2) يحسب معامل صعوبة السؤال لكل من الفئتين : العليا والدنيا .

3) يطرح معامل صعوبة الفئة الدنيا من معامل صعوبة الفئة العليا ، فيكون الجواب معامل التمييز . وقيمة معامل التمييز المناسب تتراوح بين (20,0 ـ 0,29) . وعندما يزيد معامل التمييز عن الحد الأقصى ، فإنه يكون منحازا للفئة المتميزة من الطلاب . أما إذا انخفض عن الحد الأدنى ، فإن في ذلك دلالة على تشجيعه الحدس والتخمين[17] .

إن كل بديل من البدائل في السؤال الموضوعي ـ وليس البديل الصحيح وحده ـ ينبغي أن يكون قادرا على التمييز بين أفراد الفئتين : العليا والدنيا . فالبدائل غير الصحيحة المناسبة لا ينبغي أن تكون مكشوفة لجميع الطلاب . ومن هنا ، فإن كل بديل لا يجذب 5٪ من الطلاب على الأقل لا يعد بديلا مناسبا . وكل بديل يجيب عنه الطلاب جميعهم إجابة صحيحة سؤال ينبغي تعديله ، أو حذفه . فالباحث مطالب بحساب معامل التمييز لكل بديل في كل سؤال في الامتحان . والسؤال الذي

14) أحمد عودة : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ص 296-297 .

15) Wiersma and Jurs, : **Op. cit.**, pp. 41-42. see also 15"Scales and Indexes" **Op. cit.**, p.2.

16) Durham University: "*Item Analysis*"- http://www.psynts.dur.ac.uk/ p 2.

17) "Scales and Indexes" **Op. cit,** p.2.

يقل فيه معامل التمييز عن (0,2) ينظر فيها الباحث ، فيعدله ، أو يحذفه . ولكن هناك حالات يؤدي فيها حذف بعض الأسئلة إلى تدني صدق الامتحان ، فيبقي عليها الباحث على الرغم من تدني معامل تمييزها ؛ حفاظا على الصدق ، فهي تغطي مجالا من مجالات الأهداف التي لا تغطيها أسئلة أخرى .

ومن الأمور التي يتصف بها الامتحان الذي يتصف بالقدرة على التمييز : [18]

1) تباين توزيع درجات الطلاب : فهناك من يحصلون على درجات تقترب من الحد الأعلى ، وآخرون يحصلون على درجات تقترب من الحد الأدنى ، وفئة ثالثة تقع درجاتها في الوسط ، بين هذين الطرفين .
2) تضمين الامتحان فقرات ، أو أسئلة يسهل الإجابة عنها من قبل غالبية الطلاب ، وأسئلة لا يجيب عنها إلا عدد محدود منهم .
3) قدرة كل سؤال أو فقرة على التمييز بين من أتقنوا التعلم ومن لم يتقنوه . وهكذا يبدو واضحا أن عملية تحليل أسئلة الامتحان ، من خلال حساب معامل الصعوبة ، ومعامل التمييز ، ضرورية لتحسين بنية الامتحان ، وتعديل الأسئلة غير الملائمة ، أو حذفها ؛ كي يصبح الامتحان أكثر ملاءمة .

تطبيق الامتحان : تؤثر الظروف التي يطبق فيها الامتحان على ثباته ، وفيما يلي بعض الإرشادات التي ينصح الباحث بمراعاتها عند تطبيق الامتحان : [19]

1) **إعطاء تعليمات واضحة في بداية الامتحان** ، وشرح طريقة الإجابة . ومن المرغوب فيه إعطاء الطلاب فرصة لطرح ما لديهم من أسئلة في البداية ؛ فهذا من شأنه الحد من توجيه الأسئلة في أثناء الامتحان .

18) Bott : **Op. cit**, p. 144. see also Kehoe : "Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests". - EEIC Digests . - ED 398237, p. 2 .

19) **Ibid**, pp. 179-180.

2) **على الباحث أن يجنب الطلاب الشعور بالتهديد** ، وأن يشجعهم على الإجابة عن الأسئلة بجدية .

3) **إبعاد العوامل المشتتة عن الطلاب** ؛ ومن ذلك : إبعاد الكتب والملخصات عن متناول أيديهم ، وتطبيق الامتحان في قاعات بعيدة عن الضوضاء .

4) **منع الغش بجميع أنواعه** ، وهذا يتطلب أن يقف الباحث الذي يطبق الامتحان في مكان يستطيع منه ملاحظتهم جميعا . وعليه أن يعي أن كثرة المشي بين الطلاب يشتت انتباه الطلاب ، وقد يسبب لبعضهم ضيقا نفسيا ؛ لشعورهم بأنهم موضع شك .

تفسير نتائج الامتحان : تظل البيانات التي يحصل عليها الباحث من الامتحان بلا فائدة ما لم يقم بتفسيرها . ومن الأساليب التي تساعد على تفسير نتائج الامتحان الذي يعده الباحث بنفسه مقارنة أداء الطلاب في الامتحان بمستوى معين يعد محكا للإتقان . وكمثال على ذلك هب أن باحثا صمم امتحانا لمعرفة مدى تمكن طلاب الصف العاشر الأساسي من إتقان قواعد اللغة العربية ، وأنه حدد الدرجة (**85**) لتكون الحد الفاصل بين الإتقان وعدم الإتقان . فالمعلم يحكم على أداء الصف وعلى أداء كل طالب في ضوء الدرجة (**85**) التي تعد محكا Criterion . ومن المفيد أن يشار هنا إلى أن المحك يختلف من موقف لآخر ، فقد يتخذ أحد الباحثين الدرجة (**75**) محكا ، بينما يكتفي باحث آخر بالدرجة (**70**) . فالمحك مستوى أداء معين يحدده الباحث في ضوء معايير ومبررات معينة ، لا خبط عشواء . والمحك قد يكون درجة ، أو مجموعة من الأنماط السلوكية[20] . فهذا النوع من التفسير يهتم بالحكم على أداء الطلاب في الامتحان ؛ لمعرفة مدى قربهم ، أو بعدهم من المستوى المطلوب .

وغالبا ما يكون هدف الباحث في الدراسات التجريبية معرفة أثر عامل مستقل

---

20) Wiersma, and Jurs, : **Op. cit**, p. 14.

على أداء الطلاب ، وهنا يقارن الباحث أداء المجموعة التجريبية بعد إدخال العامل المستقل بأداء المجموعة الضابطة . ويمكنه توظيف الإحصاء الوصفي والإحصاء الاستدلالي للمقارنة بين أداء مجموعات الدراسة .

وإذا ما رغب الباحث في مقارنة مستوى طلاب صف معين بأداء عدد كبير من الطلاب على مستوى المحافظة ، أو الدولة ، فإنه ينصح باستخدام امتحان تحصيلي مقنن Standardized Achievement Test . ومن خصائص الامتحانات المقننة أنها تطبق على الجميع في ظل ظروف واحدة ، وهي تتضمن توجيهات محددة تتعلق بالتطبيق والتصحيح . كما أنها تطالب من يأخذها بالإجابة عنها بطريقة معينة . ونظرا لأن الامتحانات المقننة تستخدم لمقارنة أداء مجموعة من الطلاب بأداء أعداد كبيرة من الطلاب الذين سبق أن خضعوا للامتحان تحت الظروف ذاتها ، فإنها تستخدم لتقويم البرامج التربوية ، ومدى فاعلية المؤسسات التربوية . إنها تصنف الطلاب الذين يأخذونها في مستويات ، وتحدد لكل طالب رتبته التي يحتلها مقارنة بأعداد كبيرة جدا من الطلاب الذين سبق أن أخذوها ، ولا تستخدم عندما يكون الهدف معرفة مدى إتقان الطلاب للتعلم .[21]

الاستبانة

تستخدم في البحوث المسحية أدوات متعددة ، فقد يجمع الباحث المعلومات من خلال بطاقة الملاحظة ، أو بطاقة تحليل المحتوى . لكن الاستبانة هي أكثر الأدوات استخداما في الرسائل الجامعية . وتقوم البحوث التي تعتمد في جمع المعلومات على الاستبانات على عدد من المُسَلَّمات ، منها :[22]

21) Nettles and Nettles : **Equity and Excellence in Educational Testing and Assessment,** p. 250. see also : North Central Regional Educational Laboratory : "Standardized Tests" http://www.ncrel.org/ p. 1.and Bott : **Op. cit.** , p.7.

22) نخلة وهبة : كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة ، ص 93-95 .

1) أفراد الدراسة الذين توزع عليهم الاستبانة لديهم رصيد معرفي يمكنهم من الإجابة عما تتضمنه من فقرات .
2) أفراد الدراسة قادرون على الإجابة عن الفقرات بكل صدق وموضوعية .
3) تصلح الفقرات التي تتضمنها الاستبانة لجمع البيانات المطلوبة عن الظاهرة موضوع البحث .
4) تسمح البيئة الثقافية لأفراد الدراسة بالإجابة عن الفقرات بحرية .
5) يمكن تفريغ إجابات أفراد الدراسة بطريقة منظمة .

بيد أن هذه المسلمات لا تخلو من الإشكاليات ؛ فالباحث لا يعرف على وجه اليقين إن كان أفراد الدراسة قادرين على فهم مضمون الاستبانة . والثقافة السائدة في البلاد العربية ساهمت في الربط بين ما هو مكتوب ، وما هو رسمي . ونظرا لخشية الفرد من السلطات الرسمية ، فإنه يميل في الغالب إلى تغليف إجاباته ؛ فلا تكون معبرة عما يؤمن به . وفوق هذا وذاك ، فإن المعلومات التي يجمعها الباحث عن طريق الاستبانة لا تتعلق - في كثير من الحالات - بالظاهرة التي يبحثها ، بل هي انطباعات عنها . فالباحث الذي يوزع استبانة لمعرفة مدى كفاية المفاهيم المتضمنة في كتاب مدرسي لصف معين لا يحصل بالضرورة على المعلومات الصحيحة ، بل يحصل على انطباعات من توزع عليهم الاستبانة عن تلك المفاهيم ، وقد تكون تلك الانطباعات صحيحة ، وقد تكون خلاف ذلك [23] .

بناء الاستبانة : على الباحث الذي يرغب في بناء الاستبانة تحديد مجالاتها منذ البداية ، وهذه المجالات ينبغي أن تكون مرتبطة بأهداف الدراسة ارتباطا وثيقا ، وعليه بعد ذلك صياغة عدد من الفقرات في كل مجال . فالباحث الذي يدرس واقع الإدارة المدرسية في منطقة تعليمية معينة لا بد أن يضمن الاستبانة التي يصممها

23) المصدر السابق ، ص 96 .

فقرات تتصل بمجالات الإدارة المدرسية المتعددة. فمدير المدرسة يقوم بوظائف متعددة، منها: الإشراف على التدريس، والمشاركة في تطوير المناهج، وتنمية العلاقات الاجتماعية في المدرسة، وتنمية مهارات التدريس لدى المعلمين، ورفع مستوى تعلم الطلاب. ولهذا، فإن الاستبانة ينبغي أن تتضمن فقرات تتصل بهذه المجالات.

ومن الأمور التي يحسن بالباحث الانتباه لها تحديد نوع الاستبانة التي سيقوم ببنائها. فالباحث قد يستخدم استبانة مفتوحة، وهذه تتضمن عددا من الأسئلة التي يجيب عنها أفراد الدراسة بالطريقة التي يرونها مناسبة، فهي تفسح المجال أمام كل من توزع عليه أن يجيب عن كل سؤال بما يراه مناسبا.

وقد يقرر الباحث استخدام استبانة مقيدة، بحيث تتضمن كل فقرة عددا من البدائل، ويختار أفراد الدراسة البديل المناسب من كل فقرة. وهناك شروط معينة ينبغي توفرها في كل فقرة من فقرات الاستبانة، فهذه ينبغي أن:

1) تكون واضحة لا لبس فيها ولا غموض.
2) تناسب مستوى أفراد الدراسة.
3) تنحصر في نقطة معينة لا أكثر، فلا يصح أن تتضمن قضيتين أو أكثر.
4) تصاغ بطريقة تولد الرغبة في الإجابة لدى أفراد الدراسة.
5) تصاغ بطريقة لا توحي بالجواب، أو بالتحيز إلى اتجاه معين.

كما ينبغي أن تكون الفقرات متناسقة من حيث الصياغة؛ كأن تكون جملا اسمية، أو فعلية، وأن تكون متناسقة من حيث طولها.

توزيع الاستبانة وجمعها: من القضايا التي ينبغي على الباحث تحديدها توزيع الاستبانة على أفراد الدراسة، وجمعها منهم بعد الانتهاء من الإجابة عن فقراتها. ويمكن أن يتم توزيعها بطريقتين: الطريقة الأولى، وفيها توزع الاستبانة على

أفراد الدراسة من قبل الباحث ، أو من ينوب عنه . أما وفق الطريقة الثانية ، فترسل الاستبانة إلى أفراد الدراسة عبر القنوات الرسمية ؛ أي من خلال مديريات التربية والتعليم . والطريقة الأولى أكثر دقة ؛ لأنها تمكن الباحث من توضيح ما يثيره أفراد الدراسة من تساؤلات . بيد أن الطريقة الثانية تمكن الباحث من إيصال الاستبانة إلى عدد أكبر من الأفراد الموجودين في أماكن بعيدة يصعب عليه الوصول إليها . وعندما يقوم الباحث بتوزيع الاستبانة وجمعها بنفسه ، فإنه يقلل الفاقد من عدد الاستبانات التي توزع على أفراد الدراسة ، مقارنة بالطريقة الأخرى .

تقويم استخدام الاستبانة : مع أن الاستبانة أداة من أدوات البحث التي توفر الجهد والوقت ، إلا أنها لا تخلو من بعض المآخذ . فالإجابة عن الفقرات قد تتم بصورة ذاتية ، وبخاصة في ظل ترهل الضوابط التي تتطلبها الإجابة الموضوعية . ثم إن بعض الفقرات قد تكون غير واضحة ؛ مما يتسبب في عدم دقة الإجابة .

ومن الأمور المهمة التي تؤثر في دقة نتائج البحوث التي تستخدم الاستبانة العينة التي يختارها الباحث . ففي كثير من الحالات لا يستطيع الباحث تقصي آراء جميع من تشملهم الدراسة . ولهذا فإنه يختار عينة من بين هؤلاء ، ويجري دراسته عليهم . وكلما كانت العينة التي يختارها ممثلة للمجموعة الكاملة التي يقوم بدراستها قلت احتمالات الخطأ[24] .

ومن الانتقادات الأخرى التي توجه للاستبانة ما سبق الحديث عنه عند شرح إجراءات الصدق ، فدقة النتائج تعتمد على مدى صدق الاستبانة . وعندما يحكم على صدقها من هو غير مؤهل لذلك ، فإنه يحق التشكيك في نتائج الدراسة .

وربما كان أخطر نقد يوجه للدراسات القائمة على الاستبانة أنها قابلة للتزييف ؛ فلا رقيب على الباحث غير نفسه ، فقد يغير البيانات التي يحصل عليها إن كانت غير منسجمة مع أهدافه . وتزداد احتمالات حدوث هذا كثيرا في البحوث التي

24) Fridah : "*Sampling in Research*" http://www.torchim.human. cornell.edu/ p.3.

يضعف فيها الإشراف ، وبخاصة عندما لا يلتقي المشرف بالباحث سوى مرة أو مرتين في العام ، وتكون القيم لدى الباحث ضعيفة .

وأفراد الدراسة قد يساهمون في تزييف النتائج ، فبعضهم يتعمد أن يجيب إجابة غير صحيحة ، وفئة أخرى تتعمد الإجابة بطريقة نمطية ، فقد يختار أحدهم البديل (أ) في الفقرات الواردة في الصفحة الأولى ، والبديل (د) لجميع الفقرات في الصفحة الثانية ، وهكذا .

يظهر مما تقدم أن الباحث مطالب ببذل جهود حثيثة لتلافي مصادر الخطأ الناجمة عن استخدام الاستبانة . إنه مطالب بإتقان صياغة الفقرات التي تتكون منها الاستبانة ، وبحسن اختيار عينة الدراسة ، وبإخضاع الاستبانة لإجراءات الصدق والثبات الملائمة . وهو فوق هذا كله مطالب باتخاذ بعض الخطوات الإجرائية ، ومن ذلك أن يرفق مع الاستبانة رسالة تغطية لتعريف أفراد الدراسة بالهدف من تطبيقها ، والتأكيد لهم بأن المعلومات التي يحصل عليها الباحث لن تستخدم لأي غرض آخر غير البحث العلمي . كما أن الاستبانة يجب أن تتضمن تعليمات واضحة تبين الطريقة الصحيحة للإجابة .

مقاييس الاتجاهات

مقاييس الاتجاهات نوع خاص من الاستبانات ، ويهدف استخدامها لمعرفة الاتجاهات والمعتقدات لدى من يخضعون للدراسة . وأكثر مقاييس الاتجاهات شهرة مقياس ليكرت Likert الذي طور عام 1932م ،[25] وقد كان مقياسا خماسيا . والبدائل التي استخدمت في هذا المقياس هي :

أوافق بقوة	أوافق	متردد	أعارض	أعارض بقوة
دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا

25) "*Scales and Indexes*" **Op. cit.,** p.3.

دواعي استخدامها : المجال الوجداني مجال من مجالات الأهداف الثلاثة ، ويضم هذا المجال القيم والمعتقدات . وقد حدث إعراض من جانب التربويين في البلاد العربية عن قياس القيم والاتجاهات بزعم أنها غير قابلة للقياس . ونتيجة لذلك ما تزال الدراسات التي تبحث في القيم وقياس الاتجاهات أقل بكثير من تلك التي تعنى بقياس التحصيل ، والقدرات العقلية .

إن كل نظام تربوي يسلم بعجزه عن قياس الأهداف التي تقع في هذا المجال يحكم على نفسه بالفشل . فالقيم والمعتقدات هي التي تميز الأفراد والجماعات . أليس من الخطأ أن يعرف طالب جدول الضرب ، ولكنه لا يحافظ على نظافة جسمه ، ونظافة المقعد الذي يجلس عليه ؟

مسلمات تقوم عليها مقاييس الاتجاهات : ينطلق الباحث الذي يستخدم مقاييس الاتجاهات من عدد من المسلمات ، منها :

1) يمكن تقويم اتجاهات الأفراد من خلال توجيه أسئلة إليهم تتعلق بأفكارهم ومشاعرهم .
2) يمكن قياس الاتجاهات كميا ، وذلك بإعطاء رقم لكل رأي يبديه كل منهم .
3) الاتجاهات متدرجة من حيث الشدة ؛ فهي قد تكون قوية جدا ، أو قوية ، أو ضعيفة ، أو بالغة الضعف .

صياغة فقرات مقياس الاتجاهات : يتكون المقياس من عدد من الفقرات التي تتعلق بالاتجاه موضوع الدراسة . وقد يثار سؤال عن مدى الحاجة لصياغة فقرات متعددة ، وعدم الاكتفاء بسؤال واحد . والواقع أن هذا الأمر مرتبط بطبيعة الاتجاهات والمعتقدات . فبعض الاتجاهات ذات طبيعة معقدة ، ولا يمكن فهمها إذا ما اقتصر الأمر على توجيه سؤال واحد . فاتجاه الفرد نحو المرأة ـ على سبيل المثال – لا يختزل في الإجابة عن سؤال واحد ؛ لتعقد هذا المفهوم . فالمرأة أم ، وابنة ، وأخت ، وغير ذلك . ولها في كل حالة حقوق ، وعليها واجبات . وقد يكون للفرد موقف إيجابي

منها في مواقف كثيرة ، ولكنه يشكل نحوها اتجاها سلبيا عندما تجعل من الثقافة الغربية إطارها المرجعي .

والأفراد قد لا يرغبون في التعبير صراحة عن اتجاهاتهم ومعتقداتهم ، وبخاصة عندما تتعارض مع ما يؤمن به غالبية أفراد المجتمع . ولهذا يحرص الباحث على صياغة فقرات تتعلق بمواقف متعددة ، بحيث لو أخفى الفرد حقيقة اتجاهاته في موقف ، فإنه قد يبوح بها في موقف آخر .

وهناك عامل ثالث يدعو إلى صياغة عدد من الفقرات هو أن قلة عددها يهدد صدق النتائج . ومن المعلوم أن الآثار السلبية الناجمة عن ضعف الصياغة اللغوية تقل كلما زاد عدد الفقرات .

ولا يكتفي الباحث الذي يستخدم مقياس الاتجاهات بمعرفة حدوث السلوك ، بل يرغب في معرفة مدى شدته عند وقوعه ؛ ولهذا فإن مقياس الاتجاهات يتضمن تدريجا ثلاثيا ، أو رباعيا ، أو خماسيا[26] . وهكذا فإن مقياس الاتجاهات يتضمن عددا من الفقرات التي قد توزع على عدد من المجالات ، وأمام كل منها عدد من البدائل التي تدل على شدة السلوك .

وعندما يرغب الباحث في قياس الاتجاهات نحو قضية معينة ، فإن عليه البحث عن مواقف يمكن أن يظهر فيها الاتجاه موضوع الدراسة . وعليه بعد ذلك أن يصوغ جملة مفيدة تعبر عن ذلك الموقف . ومجموع الجمل التي تعبر عن المواقف المتعددة هي التي تشكل المقياس . ومن هنا كان صياغة فقرات مقياس للاتجاهات مختلفا عن استبانة تتعلق بالجانب المعرفي . ففي الجانب المعرفي يأتي السؤال مباشرة ، وفي السؤال المرتبط بالاتجاهات والقيم يكون السؤال غير مباشر .

فلو رغب باحث في بناء مقياس لمعرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو

26) حسن منسي : مناهج البحث التربوي ، ص 36 .

المعلمين ، فإن عليه أن يتصور مواقف تتعلق بهم ، ويضع الطالب فيها ، ثم يصوغ جملة عن كل منها تعبر عن حقيقة مشاعره . ومن ذلك وضعه في موقف يطالب فيه بما يلي :

* اختيار التخصص الذي يرغب فيه بعد النجاح في امتحان شهادة الدراسة الثانوية .
* بيان مدى احترامه للمعلمين في أثناء التدريس .
* تحديد مشاعره نحو المعلم في الحصة التي يعطى فيها امتحانا .

وبعد أن يحدد الباحث المواقف التي قد تكشف عن الاتجاهات ، يصوغ جملة مفيدة تتعلق بكل منها . ففي مقاييس الاتجاهات لا يسأل من يطبق عليه المقياس عن المعلومات الموجودة لديه ، بل عن التصرف الذي سيصدر عنه في موقف معين . وهذا ما يميز مقاييس الاتجاهات عن الامتحانات التي تعطى للطلاب . فالطالب الذي يضع إشارة (()) أمام الجملة التالية : **"النظافة من الإيمان"** لا يعبر بالضرورة عن موقفه من النظافة ، فقد يحفظ هذا الحديث الشريف ، ولكنه لا يعمل به . ولكن موقفه من النظافة يبدو واضحا إن طلب منه بيان تصرفه في الموقف التالي : **"عندما أنتهي من شرب قارورة من المشروبات الغازية فإنني أتركها حيث كنت"** . فالطالب هنا يبين ما يفعله في هذا الموقف ، لا ما يحفظه في ذاكرته عن هذا الاتجاه . فقد يعرف أن من واجباته وضعها في حافظة النفايات ، ولكنه لا يفعل ذلك . فعلى الباحث الذي يرغب في بناء مقياس للاتجاهات التمييز بين الاتجاهات ، والمعرفة المتعلقة بها . فقد يكون لدى فرد معلومات عن اتجاه معين ، ومثال ذلك معرفة الطبيب بمضار التدخين ، ولكنه لا يتصرف وفق ذلك الاتجاه . وهذا ما يفسر انتشار ظاهرة التدخين بين فئة من الأطباء ، والمثقفين الذين لا يَشُكُّونَ في ضرره .

وبعد صياغة الجمل المعبرة عن المواقف ، على الباحث تحديد التدريج الذي يراه مناسبا لمقياسه ، فقد يكون ثلاثيا ، أو خماسيا ، أو غير ذلك . وفي النهاية يمكن أن يكون المقياس على النحو التالي :

مقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو المعلمين

م	الفقرات	درجة الموافقة		
		قوية	متوسطة	ضعيفة
1	أفضل عدم الالتحاق بكلية التربية بعد الانتهاء من الدراسة في المرحلة الثانوية .			
2	أبدي احتراما للمعلمين في أثناء التدريس .			
3	أشعر بأن المعلم يعاقبني كلما أعطاني امتحانا .			

إن الفقرات السابقة ليست جميع الفقرات التي يمكن أن يتضمنها المقياس ، ولكنها مجرد أمثلة على ذلك .

تقويم مقاييس الاتجاهات : بما أن مقاييس الاتجاهات نوع خاص من الاستبانة ، فإن ما ذكر عن تقويم الاستبانة ينطبق عليها . وفيها فوق ذلك نقاط قوة ، ونقاط ضعف خاصة بها . فهذه المقاييس ربما كانت أهم الأدوات لتقويم الأهداف الوجدانية ، أي القلبية ؛ ولذا كانت على جانب كبير من الأهمية . فاستخدامها يساعد على فهم الاتجاهات ، والميول ، والمعتقدات ، التي تتشكل لدى الأفراد في جميع مراحل الحياة . وصعوبة قياس الاتجاهات لا ينبغي أن تكون مدعاة للإعراض عن استخدام مقاييس الاتجاهات ، بل يجب أن تكون حافزا لتحسينها ، وجعلها أكثر دقة .

والقول بأهمية مقاييس الاتجاهات ، وضرورة استخدامها في المجال التربوي لا يقلل من جدية الانتقادات التي توجه لها . فالإنسان قادر على إخفاء مشاعره ، وبخاصة عندما تتهدده المخاطر الخارجية . ففي عهد الرسول (استطاع المنافقون إخفاء كفرهم ، لولا أن فضح القرآن الكريم مواقفهم) . وهذا يقتضي التأني في الحكم على الاتجاهات من خلال مقاييس الاتجاهات .

وهناك نقد يوجه للدرجات التي تعطى لكل بديل في التدريج . ففي الفقرة ذات

الاتجاه الإيجابي يعطى البديل الأول "قوية " ثلاث درجات ، والبديل الثاني درجتان ، والبديل الثالث درجة واحدة . ويعكس الأمر في الفقرات ذات الاتجاه السلبي . والذين ينتقدون حساب المتوسطات في مقاييس الاتجاهات يرون أن التدريج فيها تدريج رتبي ؛ لأن الرقم الذي يعطى للطالب في كل فقرة لا يدل على درجة ، بل يدل على رتبة . ولا يمكن الدفاع عن الرأي القائل بأن الفرق بين البديل الأول والبديل الثاني مساوٍ للفرق بين البديل الثاني والثالث . وحلا لهذه الإشكالية ، فإنهم ينصحون باستخدام الوسيط ، أو المنوال عند تحليل النتائج إحصائيا بدلا من استخدام المتوسط الحسابي[27] .

بطاقة تحليل المحتوى

بطاقة المحتوى أداة لجمع المعلومات عن الكتب ، وأدلة المعلمين ، والنصوص التي تقدم للطلاب في مختلف المراحل التعليمية . ويمر إعداد بطاقة تحليل المحتوى في المراحل التالية :

1) **تحديد مشكلة الدراسة وهدفها** : المشكلة التي يشعر بها الباحث هي التي تجعله يختار الكتاب المدرسي في صف معين ؛ ليبحث فيه من زاوية معينة . ويمكن أن تحدد المشكلة بصياغة سؤال أو أكثر من الأسئلة التالية :
   - ما المفاهيم التي يتضمنها المحتوى ؟
   - ما القيم الاجتماعية التي يتضمنها الكتاب ؟
   - ما مدى تنوع الأساليب التي كتبت بها دروس الكتاب ؟

2) **تحديد وحدة التحليل** : يعتمد التحليل على استخدام وحدة التحليل ، وهذه قد تكون كلمة ، أو جملة مفيدة ، أو فقرة . ويفضل اتخاذ الجملة وحدة للتحليل عندما يرغب الباحث في تحليل عدد قليل من الدروس . والهدف من استخدام وحدة للتحليل تسهيل حصر تكرارات المفاهيم المتضمنة في المحتوى . وفيما يلي

27) "*So You Want to Use a Likert Scale ?*" http://www.icbl.hw.ac.uk/p .p. 1.

أمثلة على وحدات التحليل التي تقوم على الجملة ، وهي جمل وردت في أحد دروس اللغة العربية المقررة للصف التاسع في سلطنة عمان ، وموضوعه : "من غرائب الحيوان" والهدف من التحليل معرفة المفاهيم الواردة في الدرس ، ومعرفة مدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف . ومما يجدر ذكره أنه أمكن تجزئة الدرس إلى (49) جملة . وقد تضمن الدرس ثلاث آيات قرآنية كريمة . وعدت كل آية كريمة بمثابة جملة مفيدة . وهكذا فإن الدرس يتضمن (52) وحدة تحليل . وفيما يلي عدد من وحدات التحليل في ذلك الدرس ، مع العلم أنها لم تثبت هنا مرتبة حسب ورودها في الدرس .

* حتى تجاوزت النملة في ذلك الإنسان المجرب .(جملة رقم 7 في الدرس)
* وصار الناس يضربون بها الأمثال . (جملة رقم 8)
* ليعلم الإنسان مقدار عجزه . (جملة رقم 18)
* وأن الله فضل الإنسان بالمنطق والتفكير والقدرة . (جملة رقم 19)
* ولا تلقى النملة أختها إلا وقفت ، وأخبرتها بشيء . .(جملة رقم 40)

3) **تحديد المفهوم في كل وحدة :** يقوم الباحث بتحديد المفهوم الذي تدل عليه كل وحدة من وحدات التحليل ، وهناك عدد من الأمور المتعلقة بتحديد المفاهيم ، منها :

* قضية تحديد المفاهيم قضية اجتهادية ، ومعنى ذلك أن الباحثين قد يختلفون في تحديد المفهوم الذي تتضمنه إحدى الوحدات . ولكن هذا لا ينبغي أن يفهم منه أن تحديد المفاهيم عملية ذاتية ، وأنها غير علمية .
* قد تتضمن الجملة الواحدة أكثر من مفهوم ، وعلى الباحث أن يرجح المفهوم الذي يرى أنه أبرز وضوحا من غيره . ومثال ذلك الجملة التالية :

"يتعرض الجاحظ في كتابه الشهير "الحيوان" إلى بعض ما أودع الله سبحانه وتعالى من العبر في خلق الحيوانات ."

فهذه الجملة قد تدل على مفهوم كتاب الحيوان ، وقد تدل على التفكير في خلق الله تعالى . وسياق النص في الدرس يوحي بأن المفهوم الثاني هو المفهوم الرئيس فيها .

* بعض الجمل قد لا تتضمن مفهوما جديدا ، بل تكون شارحة للجملة السابقة التي تضمنت مفهوما معينا . ومثال ذلك الجملة التالية :

"والقرآن الكريم أخبرنا بما هو أكثر من ذلك ."

فهذه الجملة لم تستقل بمفهوم جديد ، بل جاءت شارحة لمفهوم سابق ورد في الجملة التي سبقتها مباشرة :

"ولا نستطيع أن ننكر أنها توحي إلى أختها بشيء ." فالجملة التالية لها لا مفهوم جديد فيها ، بل هي شارحة للجملة الحالية .

ويفضل أن يعد الباحث جدولا يتضمن وحدات التحليل ، والمفاهيم التي تدل عليها ، وفي الجدول التالي بعض وحدات التحليل التي وردت في درس **"من غرائب الحيوان"**

الجدول رقم (2)
وحدات التحليل والمفاهيم التي تدل عليها

م	وحدات التحليل	المفاهيم
1	حتى تجاوزت النملة في ذلك الإنسان المجرب .	تفوق النملة .
2	وصار الناس يضربون بها الأمثال .	تفوق النملة .
3	ليعلم الإنسان مقدار عجزه .	عجز الإنسان
4	وأن الله فضل الإنسان بالمنطق والتفكير والقدرة .	تفضيل الإنسان .
5	ولا تلقى النملة أختها إلا وقفت وأخبرتها بشيء .	لغة النمل

4) **تحديد فئات التحليل** : عندما يكون عدد المفاهيم كبيرا ، فإن الباحث يجد صعوبة في التعامل مع كل منها على انفراد ؛ بل ينبغي عليه أن يوجد فئات يمكن

أن تندرج تحتها المفاهيم التي يتضمنها النص .إنه يقوم بتجميع المفاهيم المتقاربة في فئة واحدة . ومما ينبغي توفره في الفئات أن تكون :

* صادقة : وصدق الفئات نابع من ارتباطها بأسئلة الدراسة .
* جامعة : وذلك حتى يمكن استيعاب جميع الوحدات المتضمنة في النص .
* مانعة : بحيث يمنع وضع وحدة تحليل في فئتين ، أو أكثر . وعندما تكون الفئات غير مانعة ، يصعب على الباحث أين يضع هذه الوحدة أو تلك .

وفي درس "من غرائب الحيوان" صنفت المفاهيم المتعلقة بمعرفة النملة ، وبحذرها ، وبادخارها الغذاء للشتاء ، في فئة واحدة هي الإلهام الغريزي للحيوان . وهكذا أمكن حصر إحدى عشرة فئة ، عدا الجمل الشارحة لما قبلها . وهذه الفئات مثبتة في الجدول التالي :

الجدول رقم (3)

فئات التحليل

م	الفئـــات
1	التفكير في خلق الله .
2	الإلهام الغريزي للحيوان .
3	تفوق الحيوان والنمل .
4	تفضيل الإنسان .
5	العقل هبة من الله .
6	ضعف الإنسان .
7	التيسير .
8	عدم التكبر .
9	شكر الله تعالى .
10	لغة النمل .
11	قدرة النمل على التمييز .
12	جمل شارحة للمفاهيم .

5) **توزيع وحدات التحليل على الفئات :** بعد تحديد فئات التحليل يعد الباحث جدولا يتضمن توزيع وحدات التحليل على الفئات التي توصل إليها ؛ بحيث تكتب وحدات التحليل عموديا ، والفئات أفقيا . وتسهيلا لتفريغ البيانات ، يكتب الرقم الذي يدل على الوحدة في المحور العمودي بدلا من كتابة الوحدة ، والرقم الذي يدل على الفئة بدلا من الفئة . فالرقم (2) في المحور الأفقي يدل على الإلهام الغريزي للحيوان ، والرقم (12) يدل على الجمل الشارحة لما سبقها . ثم يوضع أمام كل وحدة تحليل إشارة (✔) تحت الفئة التي تنتمي إليها . وفيما يلي توزيع للوحدات التي سبق ذكرها في الفئات :

الجدول رقم (4)

توزيع وحدات التحليل على الفئات

وحدات التحليل	الفئات											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
7			✔									
8			✔									
18						✔						
40										✔		

6) **حساب التكرارات في كل فئة :** بعد توزيع الوحدات على فئات التحليل ، يعد الباحث جدولا جديدا يتضمن تكرارات كل فئة من فئات التحليل . ويمكن أن يكون الجدول على النحو التالي :

الجدول رقم (5)
فئات التحليل وتكراراتها

الفئـــات	التكرارات
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	
11	
12	

5) **التقويم** : من المتوقع أن تكون المفاهيم التي حصل عليها الباحث مرتبطة بأهداف الدرس الذي جرى تحليله . ولكي يحكم الباحث على مدى ملاءمة المحتوى ، فإنه يتم تقويم المحتوى بناء على الأهداف ؛ فيربط المفاهيم في كل فئة بهدف أو أكثر . وعندما تتوزع الفئات على الأهداف بقدر متوازن ، فإن ذلك يعد مؤشرا على ملاءمة المحتوى للأهداف . وتعتري المحتوى بعض جوانب القصور عندما :

- توجد فئات لا تتعلق بأي من الأهداف .
- تتوزع الفئات على الأهداف توزيعا غير متكافئ .

6) **التفسير والاستدلال** : يلجأ الباحث إلى تفسير النتائج في ضوء ما لديه من إطار نظري ، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع . والتفسير المناسب يساعد الباحث على الوصول إلى استنتاجات صائبة ، وإصدار أحكام على القضايا التي ركزت عليها الدراسة .

بطاقة الملاحظة

يمكن للباحث الذي يستخدم أسلوب الملاحظة تسجيل كل ما يحدث في الموقف كتابة ، أو من خلال الاستعانة بأجهزة سمعية ، أو سمعية بصرية . وتسجيل ما يحدث من أنماط السلوك قد يمكن الباحث من الحصول على معلومات جديدة لم يكن يتوقعها . ومن هنا ، فإن التسجيل يستخدم عند الرغبة في الحصول على معلومات جديدة أكثر مما يستخدم لأغراض التقويم .

وبالإضافة إلى أسلوب التسجيل ، فإن الباحث يمكن أن يستعين عند جمع المعلومات بأدوات أخرى ، منها :

1) **بطاقة الملاحظة المفتوحة** : تتضمن البطاقة المفتوحة عددا من العناصر ، أو المظاهر السلوكية ، ويقوم الباحث بتدوين ملاحظاته على كل واحدة منها . ومن حسنات البطاقة المفتوحة أنها تمكن الباحث من وصف السلوك الذي يلاحظه بالطريقة التي يراها مناسبة . ومن المآخذ عليها أنها قد تضع عقبات أمامه عندما يبدأ في تفريغ البيانات ، كما أنها تحد من احتمالات إجراء مقارنات ، أو تحليل النتائج إحصائيا .

2) **بطاقة الملاحظة المغلقة أو المقيدة** : تتضمن البطاقة المقيدة أنواع السلوك الذي يتعلق بالظاهرة التي يدرسها الباحث ، وغالبا ما تكون موزعة على عدد من المجالات . وما على الباحث إلا أن يضع إشارة صح (✔) أمام السلوك الذي يظهر في أثناء الملاحظة . وعندما يتكرر السلوك ، فإنه يضع إشارة أخرى ، وهكذا . فإن هذا النوع من بطاقات الملاحظة لا يكتفي برصد سلوك معين ، بل يرصد تكرار حدوثه .

وإذا ما رغب باحث في بناء بطاقة ملاحظة تعنى بدراسة السلوك اللفظي للمعلم في المواقف الصفية ، فإنه يمكن أن يصوغ عددا من الفقرات في كل مجال من المجالات التالية : [28]

---

28) Medley : "*Systematic Observation*" an article in the **Encyclopedia of Educational Research**, vol. 4, p. 1844.

* المجال الأول : عبارات تشجيعية لما يقوم به الطلاب .
* المجال الثاني : شرح المفاهيم التي يتضمنها المحتوى .
* المجال الثالث : عبارات تتضمن أوامر وتوجيهات .
* المجال الرابع : عبارات تتضمن نقدا أو عتابا .
* المجال الخامس : عبارات حيادية لا تنتمي للمجالات السابقة .

وقد يستخدم الباحث بطاقة ملاحظة أكثر ضبطا ، كأن يزاوج بين سلوك طالب معين وسلوك المعلم . وبطاقة الملاحظة المقيدة من هذا النوع تتضمن متغيرين ، هما : الفقرات التي تتعلق بما يصدر عن المعلم من سلوك ، وما يصدر عن الطالب من سلوك . ويرصد الباحث ما يقوم به الطالب كلما صدر عن المعلم سلوك معين . وفيما يلي مثال على ذلك :

بطاقة ملاحظة مقيدة لما يقوم به المعلم والطالب

الطالب / المعلم	يستمع المعلم	يتحدث	يجيب المعلم	يبتسم	ينظر في الكتاب	يكتب في دفتره
يقدم للحصة .	✔				✔	
يشرح المفاهيم .					✔	
يعطي أمثلة .				✔		
يكافئ طالبا .		✔				
يعاقب طالبا .		✔				
يطرح سؤالا .	✔					
يجيب عن سؤال .						✔
يصغي لسؤال طالب .					✔	
يتوقف ، ولا يقوم بأي عمل .		✔				

فالملاحِظ ينتبه لطالب معين ، وإلى المعلم معا . ولنفترض أن الطالب في أثناء التقديم للحصة استمع للمعلم ، ثم نظر في كتابه ، فإن الملاحظ يضع إشارة (✔) في المكان المخصص لذلك ، كما هو موضح في أعلاه .

إن هذه البطاقة تسمح للباحث بإجراء ملاحظة على درجة كبيرة من الضبط ، وتزوده بمعلومات على درجة عالية من الموضوعية . وهي تسهل على المشرفين التربويين معرفة أنواع السلوك التي تحدث في المواقف الصفية ، ويمكن أن توظف لتقويم أداء المعلمين . بيد أنها لا تخلو من المشكلات ، فالملاحظ لا يستطيع ملاحظة سلوك طلاب الصف جميعا ، فهو لا يتمكن إلا من ملاحظة سلوك طالب واحد ، أو عدد محدود جدا من الطلاب في آن واحد . ولهذا فإن استخدام البطاقة يستغرق وقتا طويلا قبل أن يكون بمقدور الملاحِظ جمع معلومات كافية عن أفراد الصف جميعا .

4

إجراءات صدق الأداة

مفهوم الصدق : بعد الانتهاء من بناء الأداة في صورتها الأولى يخضعها الباحث لإجراءات الصدق . ويقصد بصدق الأداة سلامة بنائها ، وقدرتها على جمع البيانات المطلوبة عن الظاهرة التي تتعلق بها . فالامتحان يكون صادقا عندما يقيس ما يراد قياسه ، والاستبانة تكون صادقة عندما تتضمن فقرات كافية تتعلق بمظاهر السلوك الذي يخضعه الباحث للدراسة . وكما أن كذب الأفراد يضيع الحقوق ، فإن عدم صدق أدوات البحث يضيع الحقائق ، ويؤدي إلى نتائج لا يمكن الاطمئنان إليها . ولهذا كان التأكد من صدق الأدوات ضرورة تمليها أهداف البحث العلمي و أخلاقياته .

والصدق أنواع متعددة ، ويمكن تصنيفها في فئتين رئيستين ، هما : **الصدق الداخلي** ، **والصدق الخارجي** أو صدق المحك . ويرتبط الصدق الداخلي بالأداة

ذاتها ، ومما يندرج تحته الصدق الظاهري ، وصدق المحتوى . أما الصدق الخارجي فيعتمد على وجود علاقة بين الأداة وأداة أخرى ، كأن يحسب معامل الارتباط بين الامتحان الذي قام الباحث بإعداده ، وامتحان مقنن . ويكون معامل الارتباط بينهما معامل صدق المحك . ومما يندرج تحته الصدق التلازمي ، والصدق التنبؤي . وفيما يلي شرح مبسط لكل نوع منها :

1) **الصدق الظاهري** : هو الصدق الذي يعتمد على رأي مجموعة من المحكمين الذين يبدون رأيهم في مدى ملاءمة الأداة . فهؤلاء ينظرون في الفقرات التي تتكون منها الأداة ، ويبدون آراءهم في مدى ملاءمتها . وقد يكون هؤلاء طلابا طبقت عليهم الأداة ، أو مختصين في المجال الذي تتعلق به الأداة .

2) **صدق المحتوى** : يتطلب صدق المحتوى تحليله ؛ لمعرفة خصائصه الأساسية ، ثم تمثيله في الأداة تمثيلا مناسبا . وهذا يتطلب أن يعد الباحث جدول مواصفات يبين فيه العناصر الأساسية في المحتوى ، ومدى تمثيلها في الأداة . فبطاقة تحليل المحتوى يفترض أن تكون شاملة لجميع عناصر المحتوى ؛ حتى لا يبقى عنصر واحد خارج فئاتها . وعندما تغفل الأداة بعض جوانب المحتوى ، فإن عامل الصدق فيها يتضاءل بمقدار ما تغفله من جوانب . وللاطمئنان إلى تمتع الأداة بصدق المحتوى يضع الباحث جدول مواصفات يصف فيه عناصر المحتوى ، وعناصر الأداة ، ويستعين بعدد من المحكمين المختصين في المحتوى العلمي الذي تتعلق به الأداة ، وفي القياس والتقويم ؛ وذلك لمعرفة مدى ملاءمة الأداة لعناصر المحتوى . والواقع أنه لا توجد معادلة يمكن استخدامها لحساب معامل صدق المحتوى ؛ مما جعل بعض العلماء المختصين في هذا المجال يتحدثون عن تمثيل المحتوى في الأداة ، بدلا من الحديث عن صدقها[29] .

ومما ينبغي على الباحث عمله بعد إخضاع الأداة لإجراءات الصدق

29) Wiersma, and Jurs, : **Op. cit**, pp. 97-98.

الظاهري ، أو صدق المحتوى أن يدرس بعناية ملاحظاتهم ، وأن يبين في بحثه الطريقة التي تعامل بها مع ملاحظاتهم ، وأن لا يكتفي بتكرار عبارة مطاطة لا تقدم ، بل تؤخر ، يقولها معظم الباحثين . هذه العبارة هي : **" وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات بناء على اقتراحات المحكمين ."** فالمطلوب منه أن يبين ما تم تعديله من فقرات ، وما تم حذفه ، وما تم إضافته ، مع ضرورة تعليل كل حذف ، أو إضافة ، أو تعديل .

3) **الصدق التنبؤي** : يأخذ الطلاب خريجو المرحلة الثانوية ، أو الجامعية - في بعض الأحيان - امتحانات هدفها الأساس معرفة مدى ملاءمتهم لشغل وظائف معينة ، أو الالتحاق بتخصص معين في الجامعات ، أو لمواصلة الدراسات العليا . ومثال ذلك أن امتحان شهادة الدراسة الثانوية يتخذ أداة لتحديد التخصص الذي يمكن أن يلتحق به الطلاب في الجامعات . فمن يحصل على معدل يقل عن (95) - مثلا - لا يدخل كلية الطب في جامعة معينة ، ومن يحصل على معدل (75) يستطيع الالتحاق بكلية التربية في الجامعة ذاتها .

وللتأكد من صحة هذا الاتجاه يمكن حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية ودرجاتهم في السنة الجامعية الأولى ، أو الرابعة . فالدرجات في الجامعة هي المحك الذي يمكن الحكم من خلاله على مدى القدرة التنبؤية لامتحان شهادة الدراسة الثانوية . وكلما كان معامل الارتباط بين الامتحان والدرجات في الجامعة مرتفعا ، كان الامتحان أكثر قدرة على تنبؤ الأداء مستقبلا .

إن الصدق التنبؤي يتطلب وقتا طويلا ، فالطلاب يأخذون أولا الامتحان الذي يرغب الباحث في معرفة مدى تمتعه بالصدق ، ثم يأخذون الامتحان المحك بعد فترة قد تصل إلى سنين ، أو أكثر . فلو رغب باحث في معرفة معامل الارتباط بين درجات الطلاب في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة ودرجاتهم في السنة الجامعية الرابعة ، فإن عليه أن ينتظر أربع سنوات على الأقل ؛ أي حتى

تخرج هؤلاء الطلاب وحصولهم على درجة البكالوريوس . ونظرا لعامل الزمن ، فإنه من الأيسر للباحث حساب الصدق التلازمي .

4) **الصدق التلازمي** : يتشابه الصدق التلازمي مع الصدق التنبؤي في أن كلا منهما يعتمد على وجود امتحان يعد محكا لحساب الصدق ، ولكنه يختلف عنه في أن الامتحان الذي يعد محكا يعطى للطلاب في فترة مقاربة جدا للامتحان الذي يستخدمه الباحث في دراسته . فقد يشتق الباحث الامتحان الذي يرغب في الاستعانة به في الدراسة من امتحان مطول أثبت جدارته في قياس الظاهرة التي يعنى بها الباحث ، وهنا يعطى الطلاب الامتحان الذي أعده الباحث ، ثم يعطون بعد فترة قصيرة جدا الامتحان الرئيس ، ثم يحسب معامل الارتباط بينهما . وهناك من يرى أنه ينبغي أن لا يقل معامل الارتباط التلازمي عن **(0,7)** ، فإذا ما قَلَّ عن ذلك ، وجب إعادة النظر في الفقرات المكونة للامتحان[30] . ومما ينبغي التنبيه إليه أن الامتحان الذي يعد محكا في كل من الصدق التنبؤي ، والصدق التلازمي لا بد وأن يكون صادقا ؛ أي ذا صلة قوية بالسلوك الذي هو موضع الدراسة ، وان يتمتع بدرجة عالية من الثبات .

ولا بد من تذكير الباحثين أن تعدد الوسائل التي تساعد على رفع مستوى صدق الأدوات لا يعفيهم من ضرورة العناية ببنائها قبل إرسالها للتحكيم . فهناك عوامل عديدة تؤثر في صدقها ، منها الأسلوب الذي تصاغ به الأسئلة ؛ فصعوبة الصياغة تعيق الفهم ، وهذا بدوره يهدد صدق الامتحان . وعليهم الحرص على وجود عناصر كافية في الأداة لكل هدف من الأهداف التي تتعلق بها ؛ فطول فقرات الامتحان ، أو الاستبانة ، يزيد من الصدق . وغني عن البيان أن صدق الأداة يتأثر بمدى ارتباط فقراتها بالأهداف . وبالإضافة للعوامل الداخلية السابقة المرتبطة بالأداة ذاتها ، فإن هناك عوامل خارجية تؤثر في

30) **Ibid**, pp. 103-104.

الصدق . فالظروف الملائمة التي تحيط بتطبيق الأداة تزيد من صدقها ، والعوامل المشتتة تضعف ذلك الصدق[31] .

إجراءات الثبات

مفهوم الثبات : المقاييس التي يستخدمها الأفراد في حياتهم العادية تتمتع بدرجة عالية جدا من الثبات . فلا أحد يتوقع أن يزيد وزنه في المساء ، أو ينقص عما كان عليه في الصباح بمقدار ثلاثة ، أو خمسة كيلو غرام . ولو حدث ذلك لدل على وجود إشكالية ، ولما كانت هناك ثقة في استخدام الميزان الذي يعطي قراءات متباينة في فترة قصيرة .

والأداة غير الثابتة كالميزان الذي يعطي أوزان متباينة للشيء الواحد الذي لم يطرأ عليه تغيير . فثبات الأداة يدل على مدى قدرتها على إعطاء نتائج متقاربة إذا ما طبقت على مجموعة واحدة في أوقات مختلفة . والأداة التي لا تتمتع بالثبات لا تفيد البحث التربوي ، وحالها كحال الميزان الذي أصابه خلل ، فأصبح استخدامه ضارا غير مفيد .

ومفهوم الثبات غير معزول عن مفهوم الصدق . فالامتحان الصادق لا بد أن يكون ثابتا ؛ لأنه يقيس الشيء ذاته . لكن الامتحان الثابت لا يكون بالضرورة صادقا . ويمكن فهم العلاقة بين الصدق والثبات من خلال النظر في الشكل التالي :

(أ) (ب)

الشكل رقم (1) العلاقة بين الصدق والثبات

---

31) **Ibid.**, pp. 113-115.

يظهر من الشكل (1)/أ أن الفرد الذي صوب سهمه نحو الهدف ـ وهو مركز الدائرة ـ قد أصابه في كل مرة ، فالصدق يمثله إصابة الهدف ، والثبات يدل عليه تكرار الرمي في المكان ذاته . والامتحان الذي يكون من هذا النوع امتحان صادق وثابت .

أما في الشكل (**1**)/ب فالفرد أخطأ هدفه في كل مرة ، فقد وقع السهم خارج إطار مركز الدائرة ، ولكن سهمه يكاد يصيب في كل مرة المكان ذاته ، فثبات الاستجابة لا يدل على الصحة . وهكذا بالنسبة للامتحان الذي يتصف بالثبات ، فإنه لا يكون صادقا بالضرورة[32] .

العوامل المؤثرة في الثبات : تؤثر في ثبات الأداة عوامل متعددة ، منها : [33]

1) **عدد الفقرات التي تتضمنها الأداة** : كلما ازداد عدد فقرات الأداة ، زاد معامل ثباتها . ولو أن امتحانا يتكون من (30) فقرة أو سؤالا كان له معامل ارتباط يساوي (0,6) ، فإن زيادة عدد فقراته إلى (40) قد يزيد من معامل ثباته ، بحيث يصبح (0,7) . وهناك معادلة لحساب معامل الثبات بعد زيادة الفقرات هي معادلة سبيرمان – براون Spearman - Brown Formula .

2) **مدى اعتماد الإجابة على الحدس** : كلما قلت فرص الإجابة عن طريق الحدس في الامتحان ، كان أكثر ثباتا . ولهذا تتمتع الامتحانات التي تتضمن الاختيار من متعدد بدرجة من الثبات تفوق ما تتمتع به الأسئلة التي يختار فيها الطالب الإجابة "نعم" أو "لا" .

3) **عدد أفراد الدراسة** : إذا ما تساوت العوامل الأخرى ، فإنه كلما زاد عدد أفراد الدراسة ، زادت قيمة معامل الثبات .

32) Torchim : " *Reliability and Validity*" on http://www.torchim . human. cornell.edu/ p.1.

33) Wiersma and Jurs: **Op. cit**, pp. 69-70.

4) **درجة صعوبة الفقرات** : عندما يكون الاختبار شديد السهولة ، أو شديد الصعوبة يقل معامل ثباته .

أساليب التحقق من ثبات الأداة : هناك أساليب متعددة للتأكد من ثبات الأداة ، منها :

1) **إعادة تطبيق الأداة** : بموجب هذا الأسلوب ، يطبق الباحث الأداة على عينة من الأفراد ، ثم يعيد تطبيقها عليهم في ظروف مماثلة ، ثم يحسب معامل الارتباط بين النتائج في الحالتين . وكلما كان معامل الارتباط مرتفعا ، كانت الأداة على درجة عالية من الثبات .

يقوم هذا الأسلوب على عدد من المسلمات ، منها : أن الظروف التي تطبق فيها الأداة متشابهة في الحالتين ؛ ولهذا فإن كل تغيير في تلك الظروف يؤثر سلبا في النتائج . وأسلوب التطبيق والإعادة ليس الأسلوب المثالي للتعامل مع الوقت ، فإعادة التطبيق تنطوي على إهدار وقت من يختارون لهذا الغرض ؛ فهم يضيعون جزءا من وقتهم فيما لا يعود عليهم بأدنى فائدة[34] . وإذا ما طبق الامتحان بعد مدة قصيرة ، فإن الطلاب يميلون إلى تذكر ما خبروه . أما إذا ما طبق بعد فترة طويلة ، فمن المحتمل أن تتدخل عوامل جديدة لم تكن ماثلة في الموقف عند التطبيق لأول مرة . ولهذا تزداد احتمالات انخفاض قيمة معامل الثبات بازدياد الفترة الزمنية الفاصلة بين التطبيقين[35] .

2) **إعداد صورتين متكافئتين من الأداة** : يقوم الباحث الذي يستخدم أسلوب التكافؤ بإعداد صورتين متكافئتين من الامتحان ، ويقصد بالتكافؤ وجود خصائص مشتركة من حيث الصعوبة ، والصياغة ، وعدد الفقرات ، وتمثيل

34) Runder and Schafer : "*Reliability*" EEIC Digests, ED458213 http:// www. serarcher-ic.org/ p.2.

35) أحمد عودة : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ص 346 .

المحتوى والأهداف ، والقدرة على التمييز . وبعد ذلك يطبق الباحثين الصورتين على عينة من الأفراد ، ثم يحسب معامل الارتباط بين النتائج في الصورتين .

من أبرز الانتقادات التي توجه لأسلوب التكافؤ صعوبة وضع صورتين متكافئين ، وبخاصة إذا كان المحتوى قليلا[36] . أما مزايا هذا الأسلوب فهو أنه يريح الباحث من إعادة التطبيق .

3) **حساب معامل الارتباط بين شطري الأداة** : للتغلب على الصعوبة التي تواجه وضع صورتين متكافئتين ، قام المختصون بتصميم الامتحانات بوضع أسلوب آخر يتم بموجبه حساب معامل الارتباط بين شطري الامتحان الواحد . فالباحث يضع امتحانا واحدا ، ويحسب معامل الارتباط بين الأسئلة الفردية من جهة ، والزوجية من جهة أخرى . وقد سبق أن ذكر أن زيادة عدد فقرات الامتحان يزيد من معامل ثباته ؛ ولهذا فإن هذا الأسلوب يعطي معامل ثبات أقل من معامل الثبات الذي يتمتع به الامتحان ككل . وتستخدم معادلة سبيرمان- براون لتعديل معامل الثبات الذي يحصل عليه الباحث باستخدام الأسلوب الذي يُجَزَّؤُ فيه الامتحان إلى شطرين .

4) **حساب التجانس أو الاتساق الداخلي** : يعتمد هذا الأسلوب على قياس ارتباط الفقرة الواحدة بسائر الفقرات الأخرى التي يتكون منها الامتحان . فكأن الامتحان هنا لا يقسم إلى قسمين ، بل إلى عدد من الأجزاء مساوٍ لعدد فقراته . وأهم المعادلات التي تستخدم لقياس الاتساق الداخلي :

* معادلة كرونباخ ألفا .
* معادلة كودر ريتشاردسون 20.
* معادلة كودر ريتشاردسون 21.

36) المصدر السابق ، ص 348.

من مزايا حساب معامل الثبات باستخدام أسلوب الاتساق الداخلي أن الباحث لا يحتاج لإعادة التطبيق ، أو وضع صيغتين متكافئتين ، أو تجزئة الامتحان إلى جزأين . وهذا الأسلوب مفيد في الامتحانات التي تقيس سمة واحدة .أما إذا كان الامتحان مصمما لقياس أكثر من سمة ، فإن الباحث ينصح بعدم استخدام أسلوب حساب الاتساق الداخلي .

بقي أن يشار هنا إلى أنه لا يوجد معامل ثبات متفق عليه يصلح معيارا للحكم على مدى ثبات الأدوات التي يستخدمها الباحثون . وثمة أكثر من عامل يؤثر في قيمة معامل الثبات المقبول . ففي الامتحانات التي تعطى بقصد تصنيف الطلاب في تخصصات معينة في الجامعات ، يؤمل أن لا يقل معامل الثبات عن (0,90) ؛ وذلك نظرا لأهمية الوظيفة التي يقوم بها الامتحان . ويقبل معامل ثبات قدره (0,50) في الامتحانات التي يعدها الباحثون والمعلمون[37] .

العينة

عندما يجري الباحث دراسة ، فإنه يضع نصب عينيه تعميم نتائجها على مجموعة من الأفراد هم مجتمع الدراسة . فلو رغب باحث في معرفة المهارات الأساسية في العلوم التي يمتلكها طلاب الصف الثاني عشر أي الثاني الثانوي في منطقة تعليمية معينة ، فإن طلاب ذلك الصف في تلك المنطقة التعليمية هم مجتمع الدراسة . فمجتمع الدراسة مجموعة من الأشخاص أو الأشياء ، أو الفقرات التي يراد دراستها ؛ إنها الفئة المستهدفة من الدراسة[38] .

ومجتمع الدراسة قد يكون كبيرا لدرجة يصعب معها تطبيق أداة الدراسة عليهم جميعا . ولهذا فإن الباحث يختار مجموعة منهم ، ويطبق عليهم الأداة ، وهؤلاء هم عينة الدراسة . فالعينة عدد محدود من مجتمع الدراسة يركز عليهم الباحث ،

37) Runder and Schafer : **Op. cit.,** p.3.
38) Fridah : **Op. cit** , p. 1.

ويدرس السمة التي يعنى بها ، بهدف التعرف على تلك السمة عند مجتمع الدراسة . وكلما كانت العينة ممثلة للمجتمع تمثيلا صحيحا ، كانت النتائج أكثر دقة . وهناك عدد من الأسباب التي تدعو الباحث إلى اختيار العينة ، وعدم التعامل مع مجتمع الدراسة بأكمله ، منها :

1) **كبر حجم العينة** : في بعض الدراسات ـ وبخاصة المسحية منها ـ يجد الباحث نفسه أمام عشرات الآلاف من الأفراد الذين يشكلون مجتمع الدراسة . وهذا الحجم يحتم على الباحث التفكير في التعامل مع ممثلين لهم بدلا من التعامل معهم جميعا .

2) **الاقتصاد في الجهد والوقت** : عندما يكون عدد أفراد مجتمع الدراسة كبيرا ، فإن الباحث بحاجة إلى جهود كبيرة . فالباحث الذي يرغب في تطبيق استبانة على خمسة آلاف طالب يدرسون في أماكن متباعدة بحاجة إلى جهد كبير ، ووقت طويل . واختيار العينة يخفف من الأعباء الملقاة عليه ، وهذا ما يعمل على توفير الوقت ، واختصار الجهود التي يبذلها الباحث .

3) **صعوبة الوصول إلى بعض أفراد مجتمع الدراسة** : قد يجد الباحث صعوبة في الوصول إلى بعض أفراد مجتمع الدراسة . وقد تكون الموانع مادية ، مثل بعد المسافة ، أو نفسية ، مثل عدم الشعور بالأمن عند مقابلة بعضهم ، أو اجتماعية ، كأن تحول العادات دون ذلك . فالباحث الذي يرغب في دراسة نفسية فئة خطرة من المجرمين ـ على سبيل المثال ـ لا يستطيع مقابلة كل واحد من هؤلاء ؛ لأن بعضهم قد يشكل تهديدا لحياة من يقابلهم[39] .

العينات غير الاحتمالية : هناك نوعان رئيسان من العينات ، هما العينات غير الاحتمالية ، والعينات الاحتمالية . والفرق الأساسي بينهما أن العينات الاحتمالية تقوم على الاختيار العشوائي ، أما العينات غير الاحتمالية فتتدخل في اختيارها رغبة

39) [39]Ibid , p. 2.

الباحث ، وتنقسم إلى قسمين : عرضية ، وقصدية . ومن الأمثلة على العينات العرضية استطلاعات الرأي التي تجريها المحطات الفضائية مع أفراد يسيرون في الشارع في وقت معين . ومن المشكوك فيه أن يكون هؤلاء ممثلين للمجتمع الذي ينتمون إليه .

وأما في العينة القصدية ، فيتم الاختيار في ضوء هدف يحدده الباحث ، ويكون ذلك عندما يرغب الباحث في الانتهاء من اختيار أفراد الدراسة سريعا ، أو عندما لا يكون تمثيل العينة للمجتمع أمرا ملحا[40] . ومن الأمثلة على ذلك أن يختار الباحث مجموعة من الأفراد ممن يعرفهم ، ويسهل عليه التفاهم معهم ، أو يختار صفا بعينه لأنه يعرف المعلم الذي يدرسه .

العينات الاحتمالية : هناك أساليب متعددة لاختيار العينات الاحتمالية ، منها :

1) **العينة العشوائية البسيطة Simple Random Sample** : يفسح هذا الأسلوب الفرصة لكل فرد من مجتمع الدراسة أن يكون ممثلا في العينة . ومن الإجراءات المتبعة لاختيار العينة العشوائية البسيطة كتابة اسم كل فرد من أفراد مجتمع الدراسة على ورقة ، ثم وضعها جميعا في وعاء ، ثم اختيار العدد المطلوب عشوائيا .

2) **العينة المنتظمة Systematic Sample** : حسب هذا الأسلوب ترتب أسماء مجتمع الدراسة ، أو أرقامهم ، في قائمة ، ثم يختار من يحتلون رتبا معينة . وكمثال على ذلك يفترض أن الباحث يرغب في اختيار (80) فردا من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (640) فردا ، فإنه يرتب مجتمع الدراسة في قائمة . وبقسمة العدد (640) على العدد (80) يحصل على الرقم (8) . ثم يحدد نقطة البداية التي تقع بين الرقم (1) والرقم (8) . فهو قد يختار من كان ترتيبهم : 8, 16, 24, 32,,40, وهكذا . ويمكن أن يختار من كان ترتيبهم : 3, 11, 19, 26, وهكذا[41] .

40) 40 Torchim : "*Non-probability Sampling*" http://www.torchim . human. Cornell.edu/ pp.1-2 .

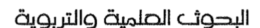
41) محمد بلال الزعبي وعباس طلافحة : **النظام الإحصائي SPSS** ، ص 76 .

3) العينة الطبقية : **Stratified Sample** : يستخدم هذا الأسلوب عندما يرغب الباحث في دراسة أثر بعض العوامل ، مثل : الجنس ، والعمر . فلو رغب الباحث في تقصي أثر عامل الجنس في الظاهرة التي يدرسها ، وكان مجتمع الدراسة يتكون من (600) من الطلاب ، و(400) من الطالبات ، وكان يرغب في أن تضم العينة 10٪ من مجتمع الدراسة ، فإن عليه أن يختار (60) طالبا ، و(40) طالبة . فالعينة تتكون من طبقتين ممثلتين بنسبة تمثيلهما في مجتمع الدراسة[42] .

4) العينة العنقودية : **Cluster Sample** : يتكون المجتمع في الغالب من وحدات ، أو عناقيد ، فيختار الباحث واحدة ، أو أكثر من تلك الوحدات . فقد يتكون المجتمع من (3000) طالب وطالبة ، موزعين على (80) شعبة في مدارس متفرقة . فيختار البحث عددا من الشعب ، وليكن (9) صفوف بطريقة عشوائية . فاختيار الشعب تم عشوائيا ، لكن طلاب الصف الواحد لا يمثلون عينة عشوائية ، بل هم عينة عنقودية .

إن مما ينبغي على الباحث الاهتمام به حين اختيار العينة ، أن تكون ممثلة تمثيلا مناسبا لمجتمع الدراسة . وعليه أن يدرك أن كبر حجم العينة يزيد من دقة النتائج التي يحصل عليها .

42) "*Sampling*" http://www.faculty.ncwc.edu/ p2..


البحوث العلمية والتربوية

الفصل الخامس

كتابة البحث

5

* العناوين
* الأسلوب اللغوي
* قواعد في استخدام الترقيم
* قواعد في استخدام الهمزة
* قواعد في استخدام العدد
* الاقتباس
* التوثيق
* الجداول والأشكال والملاحق
* أساليب كتابة البيانات في قائمة المصادر
* العوامل المؤثرة في وصف البيانات في قائمة المصادر
* الأسلوب المفضل لوصف البيانات في قائمة المصادر

كتابة البحث

الفصل الخامس
كتابة البحث

بعد أن يكمل الباحث جمع المعلومات من مصادرها المتعددة ، يشرع في كتابة البحث . وهناك جملة أمور ينبغي أن يدركها ، وأن يلتزم بها في أثناء الكتابة ، منها تنظيم العناوين الرئيسة ، والعناوين الفرعية ، والاقتباس ، وتوثيق المصادر التي رجع إليها ، وتنظيم الجداول ، والرسوم البيانية ، والأشكال ، والملاحق ، وتنظيم قائمة المصادر ، والمواصفات الفنية للبحث ، أو الرسالة . ونظرا لأن كل جامعة لها تعليماتها الخاصة بها التي تضبط كتابة البحوث والرسائل الجامعية ، فإن على الباحث الاطلاع على تلك التعليمات ، واستيعابها . أما في الجامعات التي تترك للباحث هامشا من الحرية في بعض جوانب هذه القضية ، فإن على الباحث بذل قصارى جهده لاختيار البديل الأفضل .

العناوين

تتكون لدى الباحث فكرة واضحة عن العناوين الرئيسة داخل الفصل الواحد ، والعناوين الفرعية لها ، في مرحلة جمع المعلومات . بيد أن تلك العناوين لا تأخذ صورتها النهائية إلا عند الانتهاء من كتابة البحث ؛ ذلك أن الباحث يعيد النظر في تلك العناوين في أثناء الكتابة ، فيقدم هذا العنوان ، أو يؤخره ، ويعدل ذاك ، أو يحذفه .

ومن الأمور التي يجدر بالباحث مراعاتها عند تحديد العناوين الرئيسة والعناوين الفرعية :

1) ارتباط العناوين الفرعية بالعنوان الرئيس الذي تنضوي تحته ، ومن شأن ذلك أن يساعد على ترابط الأفكار .

2) تكافؤ العناوين داخل الفصول من حيث العدد ما أمكن ، فمن غير المستحب أن يضم أحد الفصول ثلاثة عناوين رئيسة ، مثلا ، وفصل آخر يضم عشرة عناوين .

3) كتابة العناوين الرئيسة وسط السطر بخط غامق ، وبحجم (16) ، أما العناوين الفرعية فتكتب بخط غامق أول السطر ، وبحجم (14) . فحجم العنوان الفرعي أصغر من حجم العنوان الرئيس .

4) عند تعداد نقاط ضمن العنوان الفرعي تعطى تلك النقاط أرقاما متسلسلة ، كما يبدو في هذه الصفحة . وعندما يحتاج الباحث للتعداد داخل النقطة الواحدة ، فعليه ما يلي :

* استخدام بعض الأشكال في التعداد ، مثل : (*) ، أو (◆) ، أو استخدام الحروف الهجائية (أ ، ب ، ج ، د ، وهكذا) . وقد استخدم في الكتاب الحالي الشكل (*) لهذا الغرض .

* ترك مسافة أطول أول السطر ، ولتكن ثلاث مسافات ، بحيث يكون التعداد واضحا .

الأسلوب اللغوي

الأسلوب الذي يُكْتَبُ به البحث هو النافذة التي يطل من خلالها الباحث على كل من يقرأ بحثه . فهؤلاء لا يعيشون مع الباحث وهو يصمم الأدوات ، أو يطبقها ، ولكنهم يحكمون عليه ، وعلى بحثه اعتمادا على ما يجدونه مسطورا بين أيديهم . ولهذا كان الأسلوب الذي يكتب به البحث عنصرا أساسيا من عناصره .

قواعد في الأسلوب: من القواعد التي ينبغي مراعاتها في كتابة البحث*

1) **حسن اختيار الألفاظ** : من المفيد للباحث أن يختار الألفاظ المناسبة ، وأن يتجنب غريبها ، وما غمض منها . وغني عن البيان ضرورة الابتعاد عن استخدام الكلمات العامية ، والكلمات الأجنبية التي عربت واستقرت في الأوساط العلمية . فلا داعي لاستخدام كلمات مثل : سايكولوجيا ، وسوسيولوجيا ، وإبستمولوجيا ، وما إلى ذلك . وما من شك في أن استخدامها دليل على ضعف الباحث ، لا دليل على قوته .

2) **استخدام الجمل القصيرة الواضحة** : من المفضل أن تكون الجمل معبرة عن المعنى بلا زيادة ولا نقصان . وينصح الباحث بالبعد عن تكرار جمل لا تحمل معنى جديدا . فالحشو ، والاستطراد ، والغموض تسبب الملل لدى القارئ ، وتشتت أفكاره . وعلى الباحث أن يدرك أن حسن الربط بين الجمل من العوامل التي تزيد من قوة البحث .

3) **تنسيق الفقرات** : تتكون الفقرة من عدد من الجمل التي تربطها فكرة معينة . ويستحب عدم إطالة الفقرة الواحدة ؛ حتى يكون بالإمكان متابعة المعنى الذي تدل عليه . كما أن بداية كل فقرة تبتعد عن أول السطر بمقدار ثلاث مسافات .

4) **الخلو من الأخطاء اللغوية والمطبعية** : كثرة الأخطاء اللغوية والمطبعية في البحث دليل على ضعف الباحث ، وعدم جديته . ومن هنا ، فإن الباحث ينصح بقراءة البحث بعد طباعته أكثر من مرة ، وعليه أن يقرأه كناقد لا باعتباره صاحب البحث ، وهناك أخطاء دقيقة ربما لا يدركها إلا الباحث ؛ ولهذا كانت مراجعته واجبة . ومن المفيد أيضا أن يعطيه لزميل ليراجعه له ، فهناك أخطاء لا يكتشفها صاحب البحث ؛ لأنه يقرأها كما هي في ذهنه ، لا كما هي على الورق . وسواء

* يمكن الرجوع للمصادر التالية : مهدي فضل الله : **أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق** ، ص ٨٠ وما بعدها . بشير الرشيدي : **مناهج البحث التربوي** ، ص ٢٣٦-٢٣٩ .

أقام الباحث بمراجعة البحث بنفسه أم بمساعدة غيره ، فإنه المسؤول عما يتضمنه البحث ، ولا يحق له أن يلقي اللوم على الآخرين .

5) **الترابط بين أجزاء البحث :** يدور البحث حول قضية محددة . ولكي تتضح جوانبها ، وتظهر ملامحها ، ينبغي أن تكون الفقرات مترابطة ، بل يجب أن يكون الترابط واضحا بين فصول الدراسة كلها . فالبحث كالنسيج الجميل الذي حيكت خيوطه بدقة متناهية ، ولم توضع بجوار بعضها كيفما اتفق . ويمكن أن يتحقق ذلك بيسر وسهولة عندما يمتلك الباحث رؤية متكاملة عن موضوع بحثه .

6) **الاتزان النفسي :** البحث العلمي يقوم على الدقة والموضوعية ، ويخلو من العبارات الانفعالية التي تغلف الحقيقة ، أو تطمسها . وانطلاقا من هذه الحقيقة ، فإن الباحث لا يفرغ شحنات انفعالية قاسية على أولئك الذين يخالفونه الرأي . إنه لا يسفه آراء من سبقوه في البحث العلمي وهو يستعرض الدراسات السابقة ، ولا يسمح لأهوائه الشخصية أن تقوده في البحث . ولكن هذا لا يعني أن على الباحث أن يقف على الحياد في جميع جوانب البحث العلمي . فالقيم جزء من شخصية كل فرد في كل مجتمع من المجتمعات ، ولا يمكن للباحث أن يكون حياديا ، أي بلا قيم ، في أثناء كتابة البحث . وللباحث المسلم أن يعلن رفضه الكامل للقيم التي يدعو إليها باحث آخر متأثر بالقيم المادية الغربية ، ولكنه مطالب باختيار الكلمات التي تدل على القوة, وتخلو من التجريح الذي يضر ولا ينفع .

7) **الوسطية في الكتابة :** يقصد بهذا الابتعاد عن نقيضين غير مرغوب فيهما ، وهما : الإطناب الممل ، والتقصير المخل . ومن الأمثلة على البعد عن الوسطية أن أحد الباحثين ناقش ،في رسالة الماجستير التي أعدها ، الدراسات السابقة في أكثر من ستين صفحة ، وناقش النتائج فيما لا يزيد عن سبع صفحات . لقد

أطنب في مناقشة جانب ، وأخل كثيرا في مناقشة الجانب المهم ، وهو النتائج . ويبدو أن الغالبية من الباحثين في الجامعات يميلون إلى تضخيم الرسائل بحشو دراسات لا علاقة لها بالموضوع ، وعندما يأتون إلى الفصل الخاص بالنتائج يبخلون في الكتابة ، يكررون من تتضمنه الجداول من أرقام ، مع أن المطلوب شرح ما وصلوا إليه ، وتعليل ذلك . وبدون التعليل يظل البحث قليل الفائدة .

8) **الباحث الغائب** : يلجأ بعض الباحثين للتعبير عن آرائهم ، أو عما قاموا به باستخدام ضمير المتكلم المفرد (أنا) ، أو ضمير المتكلم الجمع (نحن) ، فيقول هؤلاء : أنا أرى ، أو : نحن نرى ، وفي اعتقادي ، أو : وفي اعتقادنا ، وغير ذلك من العبارات . وبعض الباحثين يستخدمون في البحث الواحد الضميرين السابقين ، فيقولون : (أنا) في بعض المواضع ، و (نحن) في مواضع أخرى .

وهناك من يحذر من استخدام صيغة المتكلم حرصا على الموضوعية ، والتجرد من الذات .[1] ويبدو أن غالبية الباحثين اتبعوا النهج الذي يتحدث عن الباحث وكأنه غائب .

إن استخدام ضمير الجمع للمتكلم غير مرغوب فيه ؛ لأنه ينطوي على تفخيم الذات . وإشارة الباحث إلى نفسه بأنه غائب أمر غير مرغوب فيه كذلك ، وذلك للأسباب التالية :

* الموضوعية اتجاه قيمي ، وليست مجرد تغيير في الضمير الذي يدل على الباحث . ولو كان الأمر بهذه البساطة لكانت جميع الرسائل الجامعية والبحوث المنشورة في المجلات العلمية على درجة عالية جدا من الموضوعية . ولكن واقع البحث العلمي لا يعبر عن هذا الموقف ، فقد سبق أن نوقشت السرقات العلمية في فصل سابق .
* قد يشير الباحث إلى نفسه بصيغة الغائب ، ولكنه يكثر من الإعلاء من شأن

1) حسن منسي : مناهج البحث التربوي ، ص 69.

ذلك الغائب . فمن الملاحظ أن بعض الباحثين يكثر من كتابة عبارات تتصدرها المقاطع التالية : ويرى الباحث ، ويختلف الباحث مع من سبقوه .فالإعلاء موجود حتى مع عدم استخدام الضمير الذي يدل على المتكلم .

* الضمائر في اللغة العربية واضحة الدلالة ، ولا داعي لوضع قواعد جديدة لاستخدام تلك الضمائر . وإذا كانت كتابة اسم الباحث صراحة على غلاف الرسالة لا تخل بالموضوعية في البحث العلمي ، فلماذا لا تحتمل تلك الموضوعية الإشارة إلى الباحث بضمير المتكلم المفرد ؟

* لم يحدث إجماع على هذه القضية في الأوساط العلمية ، وثمة من يرى أن للباحث أن يقول (أنا) في رسالته عند وصف إجراءات دراسته .[2]

إن للباحث الحق في أن يشير إلى نفسه في البحث باستخدام ضمير المتكلم المفرد ، فيقول : وأرى ، وأعتقد ، وهكذا . ولكنه يحذر من المبالغة في ذلك ؛ لأنه قد يكون مؤشرا على الغرور . وهناك أساليب عديدة يمكن للباحث أن يتبعها ، ويتخلص في الوقت ذاته من مشكلة الضمائر التي يمكن استخدامها ، ومن ذلك أن يقول : يظهر مما تقدم ، وهذا يلاحظ أن ، ولعل الأقرب إلى الصواب . فهذه العبارات تحقق الهدف ، وتجنب الباحث الزلل .

9) **الألقاب والصفات :** يرد في البحث أسماء علماء ومؤلفين ، وباحثين مبتدئين ، وغالبا ما يشار إلى هؤلاء بأسمائهم مجردة عن الألقاب ، والصفات ، والوظائف التي قاموا ، أو ما يزالون يقومون بها . وحجة المساندين لهذا الرأي أن البحث العلمي يركز على الحقيقة ، ولا دخل له بذوات من يشار إليهم في البحث ، ممن يستشهد بآرائهم للاعتماد عليها ، أو لمعارضتها .

---

2) National University of Singapore : *"Structured Research to Presenting Ph. D. Theses"*. –on http :// www.ee.nus.edu.sg/ p. 12.

إن الرأي السابق يجب أن لا يقبل على إطلاقه ؛ فقد يستشهد باحث برأي أربعة أو خمسة ممن كتبوا رسائل ماجستير ، ورأي عالم نحرير ، له باع طويل في الإشراف على الرسائل الجامعية . وقد يظن قارئ - إن كان رأي ذلك العالم مخالف لرأي الباحثين المبتدئين - أن رأي الأغلبية يفضل رأي باحث واحد . وحق له أن يستنتج ذلك عندما لا يظهر في الرسالة الفضل العلمي لذلك العالم . أما عندما يذكر اللقب العلمي المتميز له ، أو الوظيفة التي يشغلها فان الأمر يكون مختلفا . ولهذا يستحب ، بل ينبغي أن يذكر اللقب العلمي للباحث ، أو وظيفته ، عندما يؤثر ذلك فيما قد يستنتجه من يقرأ البحث ، أو يؤدي إلى فهم أفضل للموضوع . ومما يؤسف له أن الوضع الراهن في البحث التربوي يضع العالم والباحث المبتدئ على قدم المساواة عند الاستشهاد بآرائهم ، وفي هذا نوع من التدليس .

إن هذا القول لا يشكل دعوة للباحث ليمنح الألقاب العلمية لمن ترد أسماؤهم في بحثه كيفما اتفق ، بل هو دعوة لإعطاء العلماء الذين نبغوا في المجال الذي ينتمي إليه البحث مكانتهم . وإذا كان من غير المرغوب فيه ذكر ذلك في متن البحث ، فلا أقل من أن يُعَرِّفَ بهؤلاء في الحواشي السفلية من البحث .

10) التشكيل وكتابة الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة : قد يستخدم الباحث بعض الكلمات التي تحتاج إلى تشكيل ؛ لأن ذلك يزيل اللبس الذي قد يقع فيه القارئ . والآيات القرآنية الكريمة والأحاديث الشريفة تحتاج إلى ضبط تام . وأفضل طريقة لضبط الآيات الكريمة والأحاديث الشريفة نسخها من البرامج المحوسبة . وفي مجال القرآن الكريم يوجد أكثر من برنامج ، وأفضلها ما يسمح بالتحكم في حجم الخط ، فيختار الباحث الحجم الذي يتناسب مع حجم الخط الذي اعتمده في رسالته .

قواعد في استخدام الترقيم

على الباحث استخدام الترقيم على الوجه الصحيح ، والترقيم علامات اصطلاحية توضع في النص ، وهدفها مساعدة القارئ على فهمه . وقد شبهها أحد الكتاب بإشارات المرور التي تسهل عملية السير ، ويمكن القول إن الكتابة التي تضطرب فيها علامات الترقيم تشبه المدينة التي تزدحم فيها السيارات عندما تتعطل إشارات المرور . فعلامات الترقيم ترشد القارئ إلى مواضع اكتمال المعنى ، وتعلق الفروع بالأصل . والنص التالي مقتبس من إحدى الرسائل الجامعية ، وهو مثال على مدى عدم الاهتمام بعلامات الترقيم :

> "ومن هنا يبين المعلم للطلاب أن جميع هذه الإجابات صحيحة وهي تعبر عما في أذهانهم من تصورات لهذه الكلمة ويبدأ المعلم توضيح أن الكلمة هي مفهوم وهي عبارة عن تصور عقلي لمجموعة من الصفات المشتركة لظاهرة أو تصورات ذهنية يكونها الفرد للأشياء ومن ثم تنتقل للكلمات الأخرى مثل كتاب ونسأل الطلاب أن يصفوا لنا هذا المفهوم وسنحصل على إجابات منها : "

فهذا النص الذي يفترض أن يتضمن عشر علامات ترقيم ، لم يتضمن سوى واحدة منها وردت في آخره .

ولتلافي هذا القصور في كتابة البحوث ، يجدر بالباحثين معرفة أهم علامات الترقيم ، ومواضع استخدامها ، وفيما يلي بيان ذلك[3]

---

3) يمكن الرجوع للمصادر التالية التي تبين مواضع علامات الترقيم : مهدي فضل الله : **أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق** ، ص 89-104. سميح أبو مغلي وعبدالفتاح أبو معال : **مذكرات في الإملاء والترقيم والمعاجم** ، ص 29-35. ياسر سلامة : **الإملاء العربي** ، ص 45-54. محمد سليم : **معلم الإملاء الحديث** ، ص 187-207.

1) **النقطة (.)** : توضع النقطة بعد انتهاء الجملة الخبرية ؛ أي في نهاية الكلام الذي اكتمل معناه . وهي لا توضع في نهاية بيت الشعر ؛ لأن القافية تقوم مقامها .

2) **الفاصلة (،)** : تدل الفاصلة على وقف قصير ، وتستخدم في الحالات التالية :

* بين الجمل القصيرة ، ومثال ذلك : دخل الطلاب الصف ، ووضعوا الكتب أمامهم ، وشرعوا في القراءة الصامتة .
* بين الجملة الشرطية وجوابها ، ومثال ذلك : من اجتهد وأصاب ، فله أجران .
* بعد المنادى ، ومثال ذلك : أيها الطالب ، انتبه جيدا للتعليمات التي سوف أقرؤها عليك .
* بين جملتين مرتبطتين في المعنى ، ومثال ذلك : العقل لا يستغني عن الشرع ، والشرع لا يفهم إلا بالعقل .
* بين الكلمات في الجملة الواحدة التي تعد فروعا لأصل واحد ، ومثال ذلك : يستخدم الباحث أدوات متعددة لجمع المعلومات ، منها : الاستبانة ، وبطاقة التحليل ، وبطاقة الملاحظة ، وبطاقة المقابلة .
* بعد القسم ، ومثال ذلك : والله ، إن الحق ينتصر في نهاية المطاف .
* بعد الإجابة بنعم ، أو لا ، شريطة أن يتبعها جملة ، ومثال ذلك : سأل الطالب المعلم عما إذا كان بإمكانه أن يكتب في الاختبار بقلم حبر سائل ، فقال المعلم : نعم ، على أن لا يكون لون الحبر أحمر ، أو أخضر .

3) **الفاصلة المنقوطة (؛)** : تدل الفاصلة المنقوطة على وقف متوسط ، وتستخدم في الحالات التالية :

* بعد جملة يتبعها تعليل ، أو توضيح ، ومثال ذلك : لم تكن عينة الدراسة ممثلة تمثيلا صحيحا لمجتمع الدراسة ؛ ولهذا فإنه يصعب تعميم نتائجها .

* بين جملتين ، تكون أولاهما سببا في الثانية ، ومثال ذلك : لم تُحَدَّدْ أهداف الدراسة تحديدا واضحا ؛ فكانت النتيجة عدم ملاءمة الإجراءات .

4) النقطتان الفوقيتان (:) من المواضع التي تستخدم فيها نقطتان فوقيتان :

* بين الفعل قال ومشتقاته وما يليه من كلام ، ومثال ذلك ، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " آية المنافق ثلاث"

* قبل ذكر الأمثلة التي توضح مفهوما معينا ، أو قبل تعداد فروع نقطة معينة ، ومثال ذلك : من مناهج البحث العلمي : المنهج التاريخي ، والمنهج الوصفي ، والمنهج التجريبي .

* قبل الشروع في تعريف مصطلح معين ، فالباحث قد يعرف المجموعة التجريبية بأنها :

"المجموعة التي تعلمت في فترة التجربة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني "

5) النقط الأفقية الثلاث (. . .) : تستخدم في الحالات التالية :

* عندما يحذف جزء من نص يقتبسه الباحث ، فتكتب ثلاثة نقاط للدلالة على انه حذف جزءاً من النص في ذلك الموضع .

* في نهاية كلام يمكن أن يستمر الباحث فيه ، ولكنه يكتفي بذلك القدر الذي أورده .

* بعد الكلمات التالية : ما يلي ، والتالي ، والأتي ، ومثال ذلك : أكمل ما يلي :

* في الاختبارات التي تتضمن أسئلة التكميل ، ومثال ذلك : أكمل ما يلي :

يطلق على الدرجة التي يحصل عليها أكبر عدد من الطلاب في الصف . . . .

6) **الشولتان المزدوجتان (" ")** : يوضع بين الشولتين المزدوجتين النصوص التي يقتبسها الباحث من بعض المصادر التي يرجع إليها . ومما يجدر ذكره أن الآيات القرآنية الكريمة توضع بين قوسين هكذا : ﴿ ﴾ وذلك تمييزا لها عن كلام البشر . كما يوضع بينهما عناوين البحوث المنشورة في الدوريات التي يوثقها الباحث في قائمة المصادر ، او في الحاشية .

7) **الشرطة المائلة (/)** : تستخدم قبل كتابة التاريخ الميلادي الذي يوافق التاريخ الهجري ، وبالعكس ، ومثال ذلك : 1425هـ / 2004م كما تستخدم عند كتابة التاريخ للفصل بين اليوم والشهر ، والسنة ، هكذا : 20 / 11/ 1973م .

8) **الشرطة (-)** : تستخدم في الحالات التالية :

* في الحوار عندما يستغنى عن ذكر واحد أو أكثر من المتحاورين .

* بعد العدد الذي يذكر في بداية السطر ، وقد أخذ نصف القوس الدائري يحل محل الشرطة في هذه المواضع . فبعد الأرقام التي تذكر في بداية التعداد نكتب شرطة هكذا :

1 وقد يكتب بعد الرقم بدلا من الشرطة نصف قوس ، هكذا : **1)** فنصف القوس يقوم مقام الشرطة .

2 بين ركني الجملة عندما يتأخر الخبر ، ومثال ذلك : كانت حياة الناس في العصور السابقة وفي سائر البلدان ، ومن سائر أوجهها- أقل تعقيداً من الحياة المعاصرة .

8) **الشرطتان (- -)** : يوضع بين الشرطتين :

* الكلام المعترض ، والكلمات الشارحة ، ومثال ذلك : حرر صلاح الدين الأيوبي - رحمه الله تعالى - بيت المقدس من الصَّليبيين .

9) **علامة الاستفهام (؟)** : وتستخدم في نهاية الجملة الاستفهامية ، ومثال ذلك :

هل يوجد فرق بين مصطلحي/ طريق البحث وأسلوب البحث؟ ومن المفيد أن نعلم أن هذه العلامة لا توضع في نهاية جملة تفيد التقرير حتى لو تضمنت أداة استفهام ، ومثال ذلك : لا أدري كيف ستساهم العولمة في حل مشكلات العالم . ففي نهاية هذه الجملة لا توضع علامة استفهام ؛ لأن المتكلم لا يطرح سؤالا ، بل يبدي تشككا في احتمال حدوث أمر .

10) القوسان : ويرسمان هكذا : ( ) أو { } أو [ ] . ويستخدم القوسان في الحالات التالية :

* حول الأرقام والنسب المئوية التي ترد في متن البحث ، ومثال ذلك : كانت نسبة النجاح في الاختبار (**78٪**) ، وتكونت عينة الدراسة من (**459**) طالبا وطالبة .
* عندما يوضح الباحث نقطة أو مصطلحا ضمن نص اقتبسه في بحثه ، فما يضيفه من تعليق قصير يضعه بين قوسين .
* سنوات الميلاد ، والوفاة ، وتواريخ الأحداث ، ومثال ذلك : أما الإمام الغزالي (ت **505هـ**) فله رأي واضح في أثر القدوة على التعلم والتعليم .

قواعد في استخدام الهمزة

يكثر وجود الهمزة في الكلمات العربية ، وتكثر معها الأخطاء التي يقع فيها الباحثون . وفيما يلي أهم القواعد التي تضبط استخدام الهمزة التي قد تأتي في أول الكلمة ، أو في وسطها ، أو في نهايتها .[4]

أولا - الهمزة في أول الكلمة: الهمزة حرف يقبل جميع الحركات ، وقد تأتي

4) يمكن الرجوع للمصادر التالية التي تبحث في قواعد استخدام الهمزة : ابن قتيبة : **أدب الكاتب** ، ص262-270. عبدالسلام هارون : **قواعد الإملاء** ، ص 217. مصطفى الغلاييني : **جامع الدروس العربية** ، ج2 ، ص 140-154. خالدية البياع : **الهمزة في اللغة العربية** . محمد سليم : **معلم الإملاء الحديث** ، ص 24-35, 61-66.

في بداية الكلمة ، نحو أخذ ، وقد تأتي في وسطها ، نحو سأل ، وقد تأتي في نهايتها ، نحو شاطئ . والهمزة في أول الكلمة قد تكون همزة قطع ، أو همزة وصل . وفيما يلي بيان بكيفية كتابة الهمزة التي ترد في بداية الكلمة .

1) **همزة الوصل** : تظهر همزة الوصل نطقا حين يُبْدأُ بالكلمة التي ترد فيها ، ولكنها تختفي من النطق عند وقوع تلك الكلمة وسط الكلام ، فيقال عند الابتداء بها : "اجتهد الطالب" . ففي الكتابة لا تظهر على الألف همزة مكسورة ، مع أنها تلفظ كذلك . وفي حالة الوصل تكتب هكذا : "نعم ، لقد اجتهد الطالب" . ففي هذه الجملة تبقى الألف كتابة ، ولكن دون أن ينطق بها ، إنها تنطق هكذا "القدِجتهد" . ولهمزة الوصل مواضع عديدة لا تظهر فيها على الألف ، منها :

* الأسماء العشرة : ومنها : اسم ، وابن ، وابنة ، وامرأة ، واثنان ، واثنتان .
* "أل" التعريف : نحو المأكولات ، والوطن ، والسماء ، والأرض . والهمزة التي تظهر في الكلمة الأخيرة ليست على "أل" ، بل هي من بنية كلمة "أرض" .
* أمر الفعل الثلاثي والخماسي والسداسي : نحو : اكتب ، واجتهد ، واستوعِبْ .
* ماضي الفعل الخماسي والفعل السداسي : نحو : انطَلقوا ، واستخرَجوا .
* مصدر الفعل الخماسي والفعل السداسي : نحو : اجتماع ، واستقبال .

2) **همزة القطع** : تظهر في النطق والكتابة سواء عند البدء بنطق الكلمة التي تتصدرها هذه الهمزة ، أو عندما ترد وسط الكلام ، نحو أحد المقررات ، وهذا أحد المقررات . فالهمزة ظهرت رسما ونطقا في الحالتين . وهي تكتب فوق الألف إن كانت حركتها الفتحة ، أو الضمة ، نحو : أرْسِلْ ، وأُخِذَ ، وتحت الألف إن كانت حركتها الكسرة ، مثل : إلهام . وفيما يلي أهم مواضع همزة القطع :

* الأسماء : جميع الأسماء التي تبدأ بهمزة تكون همزتها مقطوعة ، ما عدا الأسماء التي ذكرت في همزة الوصل .ومن الأسماء التي تكون همزتها مقطوعة : أحمد ، وإحسان ، وأب ، وأم .
* ماضي الفعل الثلاثي المهموز : نحو : أخذ .
* ماضي الفعل الرباعي المهموز : نحو : أحسن إليه .
* أمر الفعل الرباعي : نحو : أتْقِنْ عملَكَ .
* همزة الفعل المضارع ، سواء أكان ثلاثيا ، أم رباعيا ، أم خماسيا ، أم سداسيا ، نحو : أكتُبُ ، أسافرُ ، أختارُ ، أستقبِلُ .
* جميع الحروف ما عدا "ال" التعريف : نحو : أو ، أنْ ، إنَّ ، إذْ ، إذن ، إلى ، أمَّا ، وأيْ .

ومما تجدر الإشارة إليه أن هناك حروفا تدخل على همزة القطع ولا تؤثر فيها ، منها :

* "ال" التعريف ، نحو : الأمْرُ .
* لام القسم ، نحو لأَسْتَعِينُ .
* لام الجر ، نحو لأُمِّهِ .
* باء الجر ، نحو : بِأمرِهِ .
* الفاء ، نحو فإِنَّكَ .

ثانيا – الهمزة في وسط الكلمة : تكتب الهمزة المتوسطة إما على حرف يناسب حركتها ، وإما على حرف يناسب حركة ما قبلها . والهمزة حرف يقبل الحركة ، والسكون . والحركة قد تكون فتحة ، أو ضمة ، أو كسرة ؛ وعلى ذلك ، فالهمزة قد تكون ساكنة ، أو متحركة بفتحة ، أو ضمة ، أو كسرة . وقد يسبق الهمزة متحرك أو ساكن ، وتتأثر الطريقة التي تكتب بها الهمزة المتوسطة ، بحركتها ، أو حركة الحرف الذي قبلها .

ويمكن تلخيص طريقة كتابة الهمزة المتوسطة في العبارة التالية : عندما تكون الهمزة المتوسطة ساكنة ، فإنها تكتب على حرف يناسب الحركة التي تسبقها . وتكتب على حرف يناسب حركتها إن كانت متحركة ، إلا إذا سبقت بضم ، أو كسر ، فإنها عندئذ تكتب على حرف يناسب الحركة التي قبلها ، مثل : مُؤَن ، فِئة . وفيما يلي بيان ذلك :

1) **عندما تكون الهمزة المتوسطة ساكنة :** تكتب على حرف يناسب حركة الحرف الذي قبلها ؛ فإن كان مضموما كتبت على **"واو"** ، مثل : جَرُؤْتُ ، وإن كان مفتوحا كتبت على **"ألف"** ، مثل : قَرَأْتُ ، وإن كان مكسورا كتبت على **"ياء"** ، مثل : بِئْر . وهكذا يسهل على القارئ أن يتذكر أن السكون عدم الحركة ، وعند سكون الهمزة ، تكون العبرة بحركة ما قبلها .

2) **عندما تكون الهمزة المتوسطة مفتوحة ومسبوقة بسكون :** تكتب على **"ألف"** ، مثل : يسْألهم .

3) **عندما تكون الهمزة المتوسطة مفتوحة ومتبوعة بألف المد :** تكتب الهمزة على ألف ، وتهمل الألف المدية ، ويعوض عنها بمدة ، هكذا : القرآن ، السآمة . أما إذا كانت ألف المد ضميرا ، فإنها تثبت كتابة ، نحو : قرأ .

4) **عندما تكون الهمزة المتوسطة متحركة ومسبوقة بكسرة :** عندما تسبق الهمزة المتوسطة المتحركة بكسرة ، فإنها تكتب على ياء ، بصرف النظر عن الحركة التي تظهر عليها ، ومن الأمثلة على ذلك : التربية مبادِئُها واضحة ، يريد أن يقرِئَكَ ، في مبادِئِها وضوح ، هم بريئون . وعلى المرء أن يتذكر أن الكسرة أقوى من الفتحة ، ومن الضمة ؛ ولهذا فإن الهمزة التي عليها فتحة ، أو ضمة ، كتبت على ياء ، عندما سبقت بكسر .

5) **عندما تكون الهمزة المتوسطة مضمومة بعد فتحة أو ضمة أو سكون :** تكتب الهمزة على **"واو"** ، ومثال ذلك : أَقْرَؤُهم ، اللُؤلُؤُ ، ضياؤُهُ ، اللُّؤْم . ومن المفيد أن يُبَيَّنَ أن الضمة أقوى من الفتحة ، وأقوى من السكون ، ولهذا

كتبت الهمزة على "واو" بعد الفتحة في كلمة أَقْرَؤُهم ، وبعد السكون في كلمة ضياؤُهُ .

6) **عندما تكون الهمزة المتوسطة متحركة ومسبوقة بفتحة :** تكتب الهمزة في هذه المواضع بناء على الحركة التي تظهر عليها ، فإن كانت مفتوحة كتبت على ألف ، وإن كانت مكسورة كتبت على ياء ، وإن كانت مضمومة كتبت على واو . ومثال ذلك : سَأَلَ ، سَئِمَ ، يَقْرَؤهُ .

ثالثا - الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة : حكم الهمزة المتطرفة في آخر الكلمة حكم الحرف الساكن ؛ لأنها في موضع الوقف من الكلمة ، وهي قد ترد بعد حرف ساكن ، أو بعد حرف متحرك .

1) **الهمزة المتطرفة بعد حرف ساكن :** تكتب هذه الهمزة مفردة على السطر بعد الحرف الساكن ، ومثال ذلك : عِبْء ، ضَوْء .

وإذا سبقت بحرف ساكن ، وكان عليها تنوين نصب كتبت على "ياء" ، وكتب بعدها حرف "الألف" بدلا من تنوين النصب ، هذا إذا كان بالإمكان وصل ما قبلها بما بعدها ، نحو عبئا . أما إذا كان ما قبلها غير قابل لأن يوصل بما بعده ظلت مفردة على السطر ، ومثال ذلك : قرأت جزْءاً . وإذا كان الحرف الساكن الذي يسبقها حرف ألف ، فإنه لا يكتب بعدها في حالة النصب الفا ، نحو : هواءً . فالهمزة المتطرفة المسبوقة بحرف "ألف" لا يتبعها حرف "ألف"

2) **الهمزة المتطرفة بعد حرف متحرك :** تكتب الهمزة المتطرفة على حرف يناسب حركة الحرف الذي قبلها مهما كانت الحركة التي تظهر عليها ؛ فإن كان ما قبلها مضموما كتبت على واو ، سواء أكانت الهمزة مفتوحة ، مثل : لن يجرُؤَ ، أم مضمومة ، مثل : تباطُؤُهم ، أم مكسورة ، مثل : في التكافُؤِ .

وإن كان ما قبلها مكسورا كتبت على ياء ، سواء أكانت مكسورة ، مثل :

على الشاطِئِ ، أم مضمومة ، مثل تلميذٌ مبتدِئٌ : ، أم مفتوحة ، مثل : كان مستهزِئاً ، أم كانت ساكنة ، مثل : لم يكافِئْ .

وإن كان ما قبلها مفتوحا كتبت على ألف ، سواء أكانت مضمومة ، أم مفتوحة ، أم مكسورة ، أم ساكنة ، نحو : عرف الطالب الخطَأَ ، مررت بالمَلَإِ ، هو يقَرَأُ مسرحية . لم يشَأْ .

قواعد في استخدام العدد

العَدُّ في اللغة إحصاءُ الشيء ، والعدد مقدار ما يُعَدُّ .[5] ويقصد بالعدد عند الحديث عن قواعد استخدامه في الرسائل الجامعية الكلمات التي تستخدم للدلالة على مقادير كمية . فالجداول الإحصائية تتضمن أرقاما ، وهذه لا تحتاج لمناقشة ؛ لأنها تكتب بالأرقام . ولكن الباحث قد يضمن الشرح كلمات تعبر عن أرقام ، وهذه هي التي بحاجة إلى ضبط ؛ بسبب كثرة الأخطاء التي تظهر في البحوث والمؤلفات التربوية .

والكلمة التي تلي العدد تسمى معدودا ، وعندما نقول إن عدد طلاب الصف عشرون طالبا ، فإن الكلمة "عشرون" هي العدد ، وكلمة "طالبا" هي المعدود . وفيما يلي بعض القواعد التي تضبط استخدام العدد مع المعدود .[6]

1) **العددان (1 ، و2)** : يُذَكَّرُ هذان العددان مع المعدود المذكر ، ويؤنثان مع المؤنث ، ويقعان بعد المعدود ، فيقال : رجل واحد ، وطالبتان اثنتان .

2) **الأعداد (3-10)** : تخالف هذه الأعداد المعدود المفرد في التذكير والتأنيث ؛ فهي تُذَكَّرُ مع المؤنث ، وتؤنث مع المذكر . ومثال ذلك : سبعة أبحر ، وتسع بحيرات ،

---

5) ابن منظور : **لسان العرب** ، ج3 ، ص281-282.

6) يمكن الرجوع للمصادر التالية التي تبحث في كتابة العدد : ابن هشام : **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك** ، ج 3 ، ص 140-156. محمد عيد : **النحو المصفى** ، ص 707-712. حسن عباس : **النحو الوافي** ، ج 4 ، ص517-567.

وعشر قنوات فضائية . ومما يجدر التنبيه إليه ، أنه ينظر – في هذه الأعداد – إلى ما يستحقه مفرد المعدود باعتبار ضميره . فكلمة "حَمّامات" مفردها "حَمّام" ؛ ونظرا لأن هذه الكلمة مذكر ، فإن العدد معها يكون مؤنثا ، فيقال : خمسة حمامات .

3) **العددان** (11 ، و12) : يتكون كل منهما من جزأين اثنين ، وهما مبنيان على الفتح في الرقم (11) بينما يكون الأول منهما في العدد (12) معربا ، ويعامل معاملة المثنى ، ويكون الثاني مبنيا على الفتح ، ولا محل له من الإعراب . ويوافق الجزء الأول في العددين المعدود في التذكير والتأنيث – كما في العددين : (1, و2) – فيقال : رأيت أحَدَ عَشَرَ كوكبا ، وحصلت على إحْدى عَشْرَةَ درجة ، عُيِّنَ اثنا عَشَرَ معلما ، واثنتَاْ عَشْرَةَ معلمة . وتبادلت الرأي مع اثنَيْ عَشَرَ مديرا ، واثْنَتَيْ عَشْرَةَ مديرة . وتضبط الشين في كلمة "عشَر" التي تدل على مذكر بالفتح ، بينما تضبط في كلمة "عشْرة" التي تدل على مؤنث بالسكون .

4) **الأعداد** (13-19) : يتكون كل عدد منها من جزأين مبنيين على الفتح ، والجزء الأول يعامل معاملة الأعداد (3-9) من حيث التذكير والتأنيث ، أما الجزء الثاني فيوافق المعدود في الجنس ، ويعربان على أنهما مبنيان على فتح الجزأين في محل رفع ، أو نصب ، أو جر . ومن الأمثلة على ذلك : خمسةَ عشرَ طالبا ، سبعَ عَشْرةَ ليلة .

5) **الأعداد** (20, 30, . . . ، 90) : هذه الأعداد تسمى "العقود" وهي لا تتغير مع المذكر ، والمؤنث ، فيقال في حالة الرفع : عشرونَ شارعا ، وعشرونَ حديقة . ويقال في حالتي النصب والجر : عشرين مدرسة ، وستينَ قرارا ، وتسعين تجربة . ويعرب العدد إعراب جمع المذكر . أما المعدود فيكون في هذه الأعداد مفردا منصوبا على التمييز .

6) **بعض الكلمات التي تدل على عدد** : في اللغة بعض الكلمات التي تدل على

عدد ، منها : بضع ، ونيف . وتستعمل كلمة "بضع" للدلالة على العدد بين (3-9) ، فهي بالتالي تعامل معاملتها ، مثل : اشتريت بضعة عشر كتابا ، وبضع عشرة مجلة . أما كلمة "نَيِّف" فتستعمل للدلالة على العدد بين عقدين ، وعندما يقال : قرأت نيفا وخمسين صفحة ، فإن المقصود أنه قرأ عددا من الصفحات يقع بين (51-59) صفحة .

7) **الأعداد المعطوفة :** هي الأعداد التي تقع بين (12 ، و99) باستثناء العقود ؛ وسميت معطوفة لأن كلا منها يتألف من جزأين : الأول عدد مفرد ، والثاني أحد أعداد العقود المعطوف على الجزء الأول . والجزء الأول من الأعداد المعطوفة (3-9) يؤنث مع المذكر ، ويذكر مع المؤنث ، في حين يظل الجزء الثاني واحدا مع المذكر والمؤنث . ومثال ذلك : ستة وعشرون كتابا ، خمس وستون نافذة ، واحد وثلاثون حديثا شريفا ، إحدى وأربعون آية كريمة .

أما الجزء الأول من العدد المعطوف المكون من الرقم (1) ، أو الرقم (2) فيذكر مع المذكر ، ويؤنث مع المؤنث ، وأما الجزء الثاني مع العدد فيظل واحدا مع المذكر والمؤنث ، ومثال ذلك : واحد وخمسون فريقا ، واثنتان وسبعون طائرة .

8) **الأعداد (100 ، و1000) :** هذان العددان لا يتغيران مع المذكر والمؤنث ، فيقال : مائة عام ، وألف سنة ، وألف عام . ومما يجدر ذكره أن كلمة مائة تستخدم في صيغة المفرد المؤنث ، وكلمة "ألف" في صيغة المفرد المذكر في جميع الحالات ، ويكون المعدود في كل منهما مفردا مضافا إليه ، مذكرا ، أو مؤنثا ، فيقال : ثلاثة مائة كتاب ، وألف مجلة .

9) **العدد الترتيبي للأعداد (2-10) :** تكون صيغة "فاعل" التي تدل على الترتيب مذكرة مع المذكر ، ومؤنثة مع المؤنث ، فيقال : العقد الأول ، والسنة التاسعة ، وهو ثانٍ ، وهي ثانيةٍ .

10) **العدد الترتيبي للأعداد (12-19) :** تكون صيغة "فاعل" التي تدل على

الترتيب من جزأين : الأول على وزن فاعل ، والثاني كلمة "عشرة" فيقال : كان ترتيبه الخامسَ عَشَرَ ، وكان ترتيبها السابعةَ عَشْرَةَ . ويلاحظ أن كلا الجزأين مبني على الفتح ، وأنهما من جنس المعدود ؛ أي أنهما يذكران مع المذكر ، ويؤنثان مع المؤنث .

وعندما يستعمل الواحد ، أو الواحدة مع العشرة ، فإنه يقال : المؤتمرُ الحاديَ عَشَرَ ، والندوةُ الحاديةَ عَشْرَةَ .

11) إذا ما تقدم المعدود على العدد ، أصبح هذا وصفا للمعدود ، مع بقائه على حاله قبل التقديم ، مثل : حضرت المؤتمرات التربوية العالمية الخمسة ، واطلعت على الرسائل التسع التي نوقشت هذا الشهر .

الاقتباس

الاقتباس في اللغة الأخذ من الشيء ، يقال : اقتبس منه علما بمعنى أنه تعلمه منه[7] . ويبين القرآن الكريم أن المنافقين يتمنون أن يأخذوا شيئا من نور المؤمنين . يقول الحق سبحانه وتعالى : ﴿يَوْمَ يَقُولُ ٱلْمُنَـٰفِقُونَ وَٱلْمُنَـٰفِقَـٰتُ لِلَّذِينَ ءَامَنُوا۟ ٱنظُرُونَا نَقْتَبِسْ مِن نُّورِكُمْ﴾[8] . أما في الاصطلاح فالاقتباس :نقل المؤلف ، أو الباحث ، آراء الآخرين دونما تغيير ، ووضعها في كتابه ، أو بحثه ، أو مقالته . ويوضع الكلام المقتبس بين علامات التنصيص " . . . ."

وظائف الاقتباس والمآخذ عليه: الاقتباس أمر شائع في البحوث التربوية ؛ إذ لا يكاد يخلو منه بحث ؛ لأن له ضروراته ، وفوائده ، ومن ذلك* :

1) الحصول على الاطمئنان النفسي : يقتبس الباحث أقوال بعض المشاهير في

7) ابن منظور : **لسان العرب** ، ج 6, ص 167.
8) سورة الحديد : الآية 13.
* ناقش هذه النقطة الدكتور نخلة وهبة في كتابه : **كي لا يتحول البحث العلمي إلى مهزلة** ، ص 78-80.

مجال تخصصه ليبين أنه ليس الوحيد الذي يحمل ذلك الرأي . ولا ضير في ذلك ؛ شريطة أن لا يتكئ على تلك الآراء بالكامل ، وأن لا يكون دوره في البحث مجرد ناقل . فواجب الباحث أن يقنع نفسه ، ويقنع غيره ، بالأدلة التي توصل إليها حول قضية معينة ، ثم يورد اقتباسا يدعم به رأيه .

2) **إثبات نهجه السليم في البحث العلمي :** يميل بعض الباحثين إلى اقتباس آراء من سبقوهم من الباحثين – وبخاصة من توصلوا لنتائج مشابهة – لإثبات أنهم اتبعوا المنهج العلمي الصارم الذي اتبعه من سبقوهم من العلماء .

3) **إسكات الناقدين :** الهدف من إيراد الاقتباسات في بعض الأحيان توظيفها لتكون خط دفاع عندما يخضع البحث للتقويم عند المناقشة ، أو النشر في مجلة علمية .

وإذا كان للاقتباسات فوائدها ، فإن لها سلبياتها ؛ فهي قد توظف للتشهير بمن يختلف معهم الباحث في الرأي ، مع أن الهدف الرئيس منها أن توظف لإيضاح بعض جوانب البحث . كما أن بعض الباحثين يحذفون عن قصد جزءا من النص لتحريفه ، وفي ذلك مخالفة لأخلاقيات البحث العلمي . فواجب الباحث وضع النص في سياقه ، وعدم الاعتداء عليه ، وتشويهه .

الحذف والإضافة من الاقتباس : عندما يكون الاقتباس في حدود (4-6) أسطر ، فإنه يتبع الكلام الذي قبله . أما إذا زاد عن ذلك ، فيبدأ بسطر جديد ، ويترك عن يمينه وشماله هامشا أطول من الهامش المخصص للكلام غير المقتبس ، وذلك حتى يتميز عن غيره . وهناك من يدعو إلى عدم وضع علامات التنصيص في الاقتباسات الطويلة ؛ لأن بعد هوامشه يغني عن ذلك[9] ، بيد أنه لا ضير في الجمع بين علامات التنصيص ، وبعد الهوامش .

9) Prude University: " Using Modern Language Association Format" . –on http:// www.owl.english.prude.edu/. P.6.

والأصل في الاقتباس أن يبقى كما هو ، بلا زيادة ولا نقصان ، لكن الباحث قد يجد نفسه مضطرا للحذف والإضافة ، وعليه حين الحذف أن يضع ثلاث نقاط للدلالة على ما حذف . وفيما يلي مثال على ذلك : "التقويم لغة الاستقامة ، أو تحديد قيمة الشيء ، . . .وعرف في الاصطلاح تعريفات عدة ، منها : إصدار أحكام لهدف معين حول قيمة الأفكار والأعمال والحلول ." فالحذف هنا كان لاختصار النص . وإذا كانت إحدى علامات الترقيم قبل الجزء المحذوف ، أو في نهايته ، فإنها لا تحذف ، بل تظل مكانها . ومثال ذلك : "تتضمن العلوم التربوية عددا من العلوم ، منها : علم النفس التربوي ، . . . ، وفلسفة التربية ، وتاريخ التربية ."

5

وللباحث أن يضيف بعض الكلمات ، على أن يضع ذلك بين قوسين ، هكذا : [ ] ، فقد يتضمن النص كلمة مكتوبة خطأ ، فيصوبها ، ويضع التصويب بين قوسين ليبين أن هذا من عنده . وقد يقتضي الاقتباس شرح مفردة كانت واضحة في السياق ، لكن انتزاعها منه قد يحدث شيئا من الغموض ، فيشرحها في عبارة مقتضبة . ومثال ذلك أن الباحث ربما رغب في بيان على من يعود الضمير الوارد في كلمة معينة .

التوثيق

التوثيق لغة التثبت ، يقال : وَثَّقَ المرء عقدة الحبل إذا شدها ؛ بحيث لا تنفلت بسهولة[10] . والتوثيق في الاصطلاح بيان المصادر التي يستقي منها الباحث المعلومات الواردة في بحثه ؛ ليبين للقارئ أنه لم يأت بها من بنات الخيال . فالهدف الرئيس من التوثيق إعطاء البحث مصداقية ؛ بحيث يسهل قبول ما يتضمنه من نتائج .

تنوع أساليب التوثيق: يمكن القول بأن هناك طريقتين للتوثيق ، هما :

1) الطريقة التي توثَّقُ فيها المصادر داخل النص : وهناك أكثر من أسلوب ضمن هذه الطريقة ، وستوضح بعد قليل .

10) حسن الكرمي : الهادي إلى لغة العرب ، ج 1 ، ص 474.

2) الطريقة التي توثَّقُ فيها المصادر في الحاشية : يقصد بحواشي الشيء أطرافه ، وحواشي الصفحة هوامشها ، وعادة ما توثق المصادر في الحاشية السفلية من الصفحة Footnotes ، ولا توضع على أطرافها ، ولا في حاشيتها العلوية . وهناك أسلوب آخر ضمن هذه الطريقة يقوم على وضع المصادر التي استقى منها الباحث معلوماته في نهاية البحث Endnotes ، بيد أنه نادر الاستعمال في الرسائل الجامعية .

ومما ينبغي الإشارة إليه أن الحواشي في البحث لا تقتصر على ذكر المصادر ، فالباحث الذي يستخدم أيا من الطريقتين السابقتين يوظف الحواشي السفلية - إضافة لما تقدم - فيما يلي :

* إحالة القارئ إلى مصادر إضافية تتعلق بقضية معينة .
* إحالة القارئ إلى مواضع أخرى في البحث تتعلق بالقضية التي يناقشها .
* التعليق على بعض النقاط التي لا يستطيع إيضاحها في المتن ؛ خوفا من الاستطراد ، والخروج عن الفكرة الأساسية التي يناقشها .
* شكر من قدموا له العون لدى إجراء البحث .

كيفية التوثيق: يختلف توثيق الاقتباس حيث يأخذ الباحث أقوال غيره حرفيا ، عن توثيق معلومات يأخذها الباحث عن غيره ، ثم يصوغها بأسلوبه . وفيما يلي بيان بتوثيق الاقتباس .

أسلوب رابطة علماء النفس الأمريكيين APA : يذكر في نهاية الاقتباس - وبين قوسين - اسم المؤلف ، وسنة النشر ، ورقم الصفحة ، ومثال ذلك :

Romantic Poetry is characterized by the "spontaneous overflow of powerful feelings." (Wordsworth, 1996, p. 263).

وإذا ورد اسم المؤلف قبل النص ، فإنه يذكر بعده مباشرة سنة النشر ، ثم بذكر بين قوسين رقم الصفحة في نهاية الاقتباس ، ومثال ذلك :

Wordsworth (1996) stated that Romantic Poetry was marked by "spontaneous overflow of powerful feelings." (p. 263) .

أسلوب رابطة اللغة الحديثة MLA : يذكر في نهاية الاقتباس - وبين قوسين - اسم المؤلف ، ورقم الصفحة ، ومثال ذلك[11] :

Romantic Poetry is characterized by the "spontaneous overflow of powerful feelings." (Wordsworth 263) .

وإذا ورد اسم المؤلف قبل النص ، فإنه لا يذكر سوى رقم الصفحة في نهاية الاقتباس ، ومثال ذلك :

Wordsworth stated that Romantic Poetry was marked by "spontaneous overflow of powerful feelings." (263) .

أسلوب جامعة هارفارد Harvard : مشابه لأسلوب رابطة علماء النفس الأمريكيين .

أسلوب كيتي توربيان Turabian : يتم التوثيق وفق هذا الأسلوب في الحاشية السفلية من الصفحة . فالكلام المقتبس يوضع بين قوسين ، وفي نهايته يعطى رقما ، والرقم ذاته يظهر في الحاشية ، ويدون أمامه بيانات تتضمن اسم المؤلف ، وعنوان الكتاب ومكان النشر ، والناشر ، وسنة النشر ، ثم رقم الصفحة . وأسلوب تورابيان مشابه للأسلوب المتبع في الكتاب الحالي مع فارق واحد هو أن التوثيق في الكتاب لا يتضمن ذكر بيانات النشر ، وهي : مكان النشر ، والناشر ، وسنة النشر .

أما توثيق الكلام غير المقتبس ، فإنه لا يختلف عن توثيق الكلام المقتبس في الأساليب السابقة إلا في نقطة أساسية ، وهي أن الكلام المقتبس يوضع بين علامات التنصيص ، وغير المقتبس لا يوضع بين علامات التنصيص . كما أن بعض أساليب التوثيق ، مثل : أسلوب رابطة علماء النفس الأمريكيين ، وأسلوب جامعة هارفارد ، لا تذكر رقم الصفحة ، وهذا غير مستحب . فالهدف من التوثيق أن يعين الباحث القارئ على معرفة مدى دقته في نقل المعلومات من مصادرها ؛ سواء أكانت اقتباسا ،

11) Prude University : p. 4.

أم بتصرف ؛ ليحكم على مدى أمانة الباحث العلمية . وعدم ذكر الصفحة يعيق تحقيق ذلك ، وبخاصة عندما يتكون الكتاب من مئات الصفحات . فلماذا يعفي الباحث نفسه من ذكر صفحة رجع إليها ، ثم يتوقع بعد ذلك من القارئ أن ينظر في مئات الصفحات لعله يهتدي إليها ؟

الأسلوب المفضل في التوثيق: عملية التوثيق اصطلاحية ؛ ولهذا فإنها تختلف باختلاف الجامعات ، والمؤسسات المشرفة على إجراء البحوث ، ونشر المجلات العلمية . والأسلوب الذي يتبناه الكتاب الحالي ويدعو إليه يقوم على المرتكزات التالية :

1) **إزالة الحواجز من المتن** : إن وجود حواجز في النص – مثل أسماء المؤلفين ، وعناوين الكتب ، وسنوات النشر – هي بالفعل حواجز تعوق استمرارية القراءة ، وبخاصة أنها قد تمتد عدة أسطر عندما يسرد الباحثون أسماء الدراسات التي تتفق ووجهة النظر التي توصلوا إليها . ولهذا فإن التوثيق في الحواشي أسفل صفحات البحث يفضل التوثيق في المتن .

2) **التيسير على القارئ** : اليسر مبدأ من مبادئ الإسلام ، وقد حث الرسول(على اليسر في الأمور كلها . ولهذا فإنه يكفي كتابة اسم المؤلف وعنوان المصدر ورقم الصفحة في الحاشية أسفل الصفحة ، ولا داعي لكتابة أية بيانات أخرى ، حتى عند ورودها للمرة الأولى ، فتلك مثبتة في قائمة المصادر في نهاية الرسالة ، ولا داعي لكتابة البيانات الكاملة عن المصدر الواحد أكثر من مرة . واليسر يقتضي أن توضع الحواشي أسفل الصفحة ، لا آخر الفصل ، أو البحث .

3) **مراعاة الجانب الثقافي** : نظرا لأن مناداة الأفراد بأسمائهم ذات بعد ثقافي ، فإن التقليد الأعمى لأساليب التوثيق ، دون أدنى اعتبار لهذا البعد أمر غير مقبول ثقافيا ، ومرفوض علميا ؛ لأن العلم لا يدعو للتقليد الأعمى .

تنظيم الحاشية: من الأمور التي تساعد الباحث على تنظيم الحواشي في البحث مراعاة النقاط التالية :

1) **يستخدم الباحث الترقيم عند ذكر المصادر في الحاشية**، وهذه تكون متسلسلة. أما عند الإحالات، أو الإيضاحات، فيستخدم رمزا، أو شكلا، هكذا (◆)، أو(*).

2) **يعد الفصل وحدة مستقلة لأغراض توثيق المصادر**؛ أي أن أول توثيق من كتاب في كل فصل يأخذ الرقم (1)، والذي بعده يأخذ الرقم (2)، وهكذا حتى نهاية الفصل. أما فيما يتعلق بالإحالات والشروحات، فالصفحة – لا الفصل – هي الوحدة المعتمدة. ففي الإحالة الأولى يضع رمزا، ثم يكرره إن تكررت الإحالة في الصفحة الواحدة، هكذا (**). وإذا انتقل الباحث لصفحة جديدة، ورغب في شرح كلمة، فإنه يضع نجمة واحدة. ولو اعتبر الفصل وحدة واحدة لتوثيق الشروحات والإحالات لاقتضى الأمر وضع عشرة رموز، أو أكثر على كلمة واحدة، وفي ذلك مشقة على الباحث لا مبرر لها.

3) **يفصل بين المتن وما يوضع في الحاشية خط فاصل**، ويفضل أن يكون في وسط السطر؛ لأن ذلك يساعد على توثيق المصادر العربية، والأجنبية.

4) **حجم الخط في الحواشي أصغر من حجمه في المتن**، فإذا كان في المتن (14) فالمناسب أن يكون في الحواشي (12).

5) **يُكتَفى عند التوثيق بذكر** اسم المؤلف، واسم الكتاب، ورقم الجزء – إن وجد – ، ورقم الصفحة، وتنظم هذه البيانات على النحو الموضح في المثال التالي:

1) أحمد منصور: **الكتاب الدوري في التقنيات التربوية**، ص 385.

فاسم المؤلف تتبعه نقطتان فوقيتان، وعنوان الكتاب يكتب بخط غامق، ويليه فاصلة، ثم يذكر رقم الصفحة متبوعا بنقطة.

والشيء ذاته ينطبق على المصادر الأجنبية، مع فارق واحد هو أنه يذكر الاسم الأخير للمؤلف، ولا يذكر اسمه الأول، أو الحرف الأول منه، ومثال ذلك:

2) Hawkins : **Modern Languages in the Curriculum**, p. 180.

6) عندما يتكرر ورود كتاب في الحاشية دون فاصل ، وتكون الصفحات مختلفة في الحالتين ، فإن الباحث يكتب في المرة الثانية عبارة "المصدر السابق" إن كان البحث بالعربية ، و كلمة "Ibid" إن كان البحث بالإنجليزية ، ويكتب بعد ذلك رقم الصفحة .

٣) الأردن/ وزارة التربية والتعليم : **منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي** ، ص ٣٢ .
٤) **المصدر السابق** ، ص ٣٤٠ .

5) Guilford : **Fundamental Statistics**, 465.
6) **Ibid**, p.492.

7) عندما يتكرر ورود كتاب في الحاشية مع وجود فاصل أو أكثر ، فإن الباحث يكتب في المرة الثانية ما يلي : اسم المؤلف ، ثم عبارة "مصدر سابق" إن كان البحث بالعربية ، و كلمة "Op. cit." إن كان البحث بالإنجليزية ، ويلي ذلك رقم الصفحة ، هكذا .

7) الأردن/ وزارة التربية والتعليم : **منهاج التربية الإسلامية وخطوطه العريضة في مرحلة التعليم الأساسي** ، ص 32.
8) عبدالرحمن صالح عبدالله : **المنهاج الدراسي** ، ص 76.
9) الأردن/ وزارة التربية والتعليم : **مصدر سابق** ، ص 340.

10) Guilford : **Fundamental Statistics**, 465.
11) Nunally : **Psychometric Theory**, p. 231.
12) Guilford : **Op. cit.**, p. 321.

8) عندما يتكرر ورود كتاب في الحاشية دون فاصل ، وتكون الصفحات واحدة في

الحالتين ، فإن الباحث يكتب في المرة الثانية عبارة "**المكان ذاته**" إن كان البحث بالعربية ، وعبارة "**Loc. cit**" إن كان البحث بالإنجليزية ، ومثال ذلك :

١٣) محمد منير مرسي : **أصول التربية الثقافية والفلسفية** ، ص ٦٢ .
١٤) المكان ذاته .

7) Guilford : **Fundamental Statistics**, 465.
8) **Loc. cit**.

9) عندما ترد في الفقرة الواحدة عدة إشارات للمصادر ، فالأولى أن تذكر كحاشية واحدة . فمن غير المرغوب فيه أن يذكر الباحث العبارة التالية : "وهذا ما أكدته دراسة محمد النتشة(1) ، وشريفة آل سعيد(2) ، ومراد هاشم(3) ، وعبدالحميد الزهري(4) ." والأولى أن يكون التوثيق هكذا : وهذا ما أكدته دراسة محمد النتشة ، وشريفة آل سعيد ، ومراد هاشم ، وعبد الحميد الزهري(1) ، ثم يذكر في الحاشية تلك الدراسات تحت رقم واحد .

الجداول والأشكال والملاحق

الجداول: تتضمن غالبية البحوث التربوية بيانات رقمية ، والجدول طريقة منظمة لعرض تلك البيانات . والأجزاء المكونة للجدول هي : رقمه ، وعنوانه ، وهيكله العام وما يتضمنه من بيانات . ومن المفضل أن يُترَك فراغ بين هيكل البحث وعنوانه . وفيما يلي مثال توضيحي على ذلك :

الجدول رقم (1)
عدد صفحات كتاب التربية الإسلامية في
الصفوف (1 – 5) في بعض الدول العربية

الصف	الدولة				
	عُمان	الأردن	الإمارات	قطر	مصر
الأول/ج1	105	– *	61	79	30
الأول/ج2	73	–	63	89	36
الثاني/ج1	103	78	84	78	24
الثاني/ج2	103	90	93	78	26
الثالث/ج1	103	78	82	78	30
الثالث/ج2	90	68	79	77	32
الرابع/ج1	107	117	94	79	38
الرابع/ج2	87	84	78	74	40
الخامس/ج1	106	145	119	93	39
الخامس/ج2	106	131	99	105	39

وهناك عدد من الأمور التي ينبغي على الباحث الأخذ بها عند كتابة الجداول في البحث ، منها :

1) يوضع رقم الجدول وسط السطر ، ويليه في وسط سطر جديد عنوانه الذي يستحب أن يكتب بخط غامق . ثم يأتي بعد ذلك هيكل الجدول . وإذا كان السطر لا يتسع للعنوان ، وضع في سطرين أو أكثر ، على أن تترك مسافة كافية من اليمين والشمال ، ثم يوضع في مركز متوسط في السطر .

* في بداية تطوير التعليم في الأردن لم يؤلف كتاب للصف الأول الأساسي ، واستعيض عن ذلك بدليل للمعلم . وفيما بعد عدلت وزارة التربية والتعليم عن هذا النهج ، وألف كتاب للصف الأول الأساسي ، ولكنني لم أتمكن من الحصول على نسخة منه .

2) يوضع الجدول بعد الإشارة إليه ؛ إلا إذا كان الجزء المتبقي من الصفحة لا يكفي إلا لكتابة رقم الجدول وعنوانه ، فعندئذ يوضع على الصفحة التالية[12] .

3) يتضمن الجدول عددا من الأعمدة الرأسية والصفوف الأفقية ، وينبغي أن يضع الباحث في العمود الأيمن وفي الصف الأفقي الأعلى عناوين تدل على البيانات الرقمية التي تقابلها .

4) إذا كان الجدول طويلا بحيث لا تستوعبه صفحة واحدة ، فإن تتمته تكتب في الصفحة التالية ، على أن يكتب في أعلى تلك الصفحة ما يلي : الجـدول رقم ( ) ......تتمة ، مع مراعاة أن تكون أبعاد الجدول في الصفحتين واحدة . وهذا ينطبق على الحالات التي يمكن أن يشغل فيها الجدول ثلاث صفحات أو أكثر .

5) قد يشغل عرض الجدول الصفحة كاملة ، وقد يكون أقل من ذلك ، وعندئذ يوضع في موقع متوسط منها . أما إذا كان عرضه يزيد عن عرض الصفحة ، فإنه يوضع على صفحة جديدة بحيث يكون وضعها أفقيا لا عموديا .

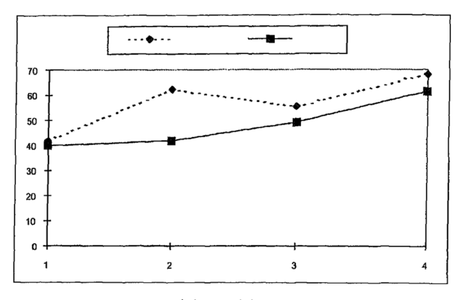
6) ترقيم الجداول في البحوث والرسائل الجامعية متسلسل[13] ، فلو كان رقم آخر جدول في الفصل الأول (**9**) فإن أول جدول في الفصل الثاني رقمه (**10**) ، وإذا كان آخر جدول في الفصل الأخير من الرسالة رقمه (**20**) ، فإن أول جدول يرد في الملاحق رقمه (**21**) .

الأشكال والرسوم البيانية: يمكن عرض نتائج الجداول الإحصائية أو بعض البيانات الواردة في البحث عن طريق الرسوم البيانية ، وهي أنواع ، منها : الأعمدة ، والخط البسيط ، والدوائر . كما يمكن أن يتضمن البحث خرائط جغرافية ، وصورا ،

12) Turabian : **A Manual For Writers of Term Papers, Theses and Dissertations**, p.88

13) **Ibid**, p. 89.

وغير ذلك من وسائل الإيضاح . وفيما يلي مثال على ذلك*علما بأن الاختبارات وضعت على المحور السيني ، والدرجات على المحور الصادي :



الشكل رقم (3)

رسم بياني لأداء الطالبات في كل من المجموعتين

التجريبية والضابطة في الاختبارات البعدية الثلاثة : ت1 ، ت2 ، ت3

ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تضمين الرسوم البيانية والأشكال في البحوث التربوية :

1) ترقم الأشكال والرسوم البيانية في البحث تصاعديا بدءا بالرقم (1) ، ويوضع الرقم وسط السطر ، وذلك كما هو الحال في الجداول .

2) يُكتب عنوان الرسم البياني ، أو اسم الشكل ، أو الصورة ، مباشرة بعد رقمه وسط سطر جديد .

3) تشترط معظم الجامعات ، والمؤسسات التي تصدر المجلات العلمية أن يكتب كل من رقم الشكل واسمه بعد الشكل لا قبله ؛ خلافا لما هو الحال في الجداول .

* من كتاب : أساليب التدريس والتقويم في التربية الإسلامية : دراسات ميدانية ، للمؤلف ، ص 61.

4) ينبغي أن يكون الشكل أو الرسم البياني واضحا ، بحيث لا يحتاج إلى ما يشرحه . كما ينبغي أن يكون هادفا ، فكل وسيلة إيضاح لا تساعد على تحقيق هدف لا جدوى منها . ولهذا يستحب للباحث أن يسأل نفسه الأسئلة التالية :

* هل هذا الشكل واضح ؟
* هل يزيد هذا الشكل المفهوم الذي يرتبط به وضوحا ؟
* هل يؤدي حذف الشكل إلى غموض الفكرة التي يتعلق بها ؟

5) الشكل أو الرسم البياني جزء من المتن ، ولهذا فإنه من غير المرغوب فيه أن يزيد طوله ، أو عرضه ، بحيث يدخل في هوامش الصفحة .

5

الملاحق: قد تتوافر لدى الباحث معلومات مهمة تتعلق بموضوعه ، ويصعب عليه تضمينها في متن البحث . فالجامعات ، والهيئات المشرفة على المجلات العلمية ، تحدد حجم البحث بالكلمات ، وأحيانا بعدد الصفحات ؛ وهذا يحول دون وضع كل ما يريده الباحث في بحثه . لكن تلك المعلومات التي لا يتسع لها متن البحث قد تكون مهمة لمن يرغب في معرفة مزيد من التفاصيل عن مشكلة البحث . وكحل وسط بين الحذف والإثبات ، رأت المؤسسات العلمية أن تُثبت تلك المعلومات في ملاحق ترد في نهاية الرسالة ؛ أي بعد فصول الدراسة وقائمة المصادر . ومن الأمور التي يمكن أن يثبتها الباحث في الملاحق :

1) أسماء المحكمين الذين استعان بهم للتأكد من صدق الأدوات ، وثباتها .
2) الأدوات التي أعدها لتحقيق أهداف الدراسة .
3) الإجراءات الإدارية والتنظيمية التي قام بها .

ومما يجدر ذكره أن كل ملحق يعطى رقما ، وعنوانا ، وأن الرقم والعنوان يثبتان في بداية الملحق ، كما هو الحال في الجداول . وترقم الملاحق ترقيما تصاعديا بدءا بالرقم (1) . ومن الأمور التي على الباحث مراعاتها أن تكون عناوين الملاحق مطابقة لعناوينها كما وردت في متن البحث .

أساليب كتابة البيانات في قائمة المصادر

تتعدد الأساليب التي توثق بها البيانات المتعلقة بمصادر التعلم ، ومن أكثر تلك الأساليب استخداما من قبل الباحثين في الولايات المتحدة :

أولا: أسلوب رابطة علماء النفس ويعرف اختصارا بأسلوب APA وهي الحروف الأولى من اسم الرابطة American Psychologist Association . وبموجب هذا الأسلوب تنظم البيانات وفق الترتيب التالي :

1) المؤلف ، أو المحرر ، أو الجهة المسؤولة عن إخراج الكتاب علميا ، ويكتب اسم العائلة أولا متبوعا بفاصلة ، ثم الحرف الأول من الاسم الأول متبوعا بنقطة . وإذا كان للكتاب محرر ، فيكتب بعد اسمه (.Ed) للتمييز بينه وبين المؤلف ، وفي حال وجود أكثر من محرر يكتب بعد أسمائهم (.Eds) .

2) تاريخ النشر الذي يوضع بين قوسين ، وبعدهما نقطة ، هكذا (2004م) .

3) عنوان الكتاب الذي يكتب بخط مائل ، أو يوضع تحته خط ، وبعده نقطة . ويكتب عنوان الكتاب المنشور باللغة الإنجليزية بحروف صغيرة باستثناء الحرف الأول من الكلمة الأولى من العنوان ، أو الكلمات التي تدل على علم ، فهذه تكتب حروفا كبيرة .

4) اسم السلسلة – إن وجد – متبوعا بنقطة ، ثم رقم الكتاب في السلسلة ، متبوعا بنقطة .

5) رقم الطبعة إن كانت غير الطبعة الأولى ، وبعدها نقطة ، ويكتب بين قوسين هكذا : (4th ed.) .

6) مكان النشر ، متبوعا بنقطتين فوقيتين ، هكذا (:) .

7) اسم الناشر ، متبوعا بنقطة .

ثانيا: أسلوب رابطة اللغة الحديثة ويعرف اختصارا بأسلوب MLA وهي الحروف الأولى من اسم الرابطة Modern Language Association .

وبموجب هذا الأسلوب تنظم البيانات وفق الترتيب التالي :

1) المؤلف ، أو المحرر ، أو الجهة المسؤولة عن إخراج الكتاب علميا ، ويكتب اسم العائلة أولا متبوعا بفاصلة ، ثم يكتب الاسم الأول متبوعا بنقطة ، فلا يُكْتَفى بالحرف الأول من الاسم الأول ، كما في الأسلوب السابق . وإذا كان للكتاب محرر ، فيكتب بعد اسمه .ed للتمييز بينه وبين المؤلف ، ولا يوضع بين قوسين .

2) عنوان الكتاب الذي يكتب بخط مائل ،أو يوضع تحته خط ، ويوضع بعده نقطة . ويكون الحرف الأول من كل كلمة في عنوان الكتاب المنشور باللغة الإنجليزية حرفا كبيرا .

3) اسم السلسلة – إن وجد – متبوعا بفاصلة ، ثم رقم الكتاب في السلسلة ، متبوعا بنقطة .

4) رقم الطبعة إن كانت غير الطبعة الأولى ، وبعدها نقطة ، ومثال ذلك في اللغة العربية ط 4 ، وفي اللغة الإنجليزية .4th ed .

5) مكان النشر ، متبوعا بنقطتين فوقيتين ، هكذا (:) .

6) اسم الناشر ، متبوعا بفاصلة .

7) تاريخ النشر ، ويتبعه نقطة .

ثالثا: أسلوب كيتي توربيان Turabian التي درست في جامعة شيكاغو في الفترة (1930-1957) **14** وقد شرحت أسلوبها في توثيق البيانات في كتابها: A Manual for Writers of Term Papers theses and

---

14) Ithaca College Library : "*Turabian Samples for A Bibliography*" http:// www.ithaca.edu/ p. 1.

Dissertations وبموجب هذا الأسلوب تنظم البيانات الببليوغرافية وفق الترتيب التالي :

1) المؤلف ، أو المحرر ، أو الجهة المسؤولة عن إخراج الكتاب علميا ، ويكتب اسم العائلة أولا متبوعا بفاصلة ، ثم يكتب الاسم الأول متبوعا بنقطة . وإذا كان للكتاب محرر ، فيكتب بعد اسمه .ed للتمييز بينه وبين المؤلف .
2) عنوان الكتاب الذي يكتب بخط مائل ، ويوضع بعده نقطة . ويكتب الحرف الأول من كل كلمة في عنوان الكتاب المنشور باللغة الإنجليزية حرفا كبيرا .
3) اسم السلسلة – إن وجد – متبوعا بفاصلة ، ثم رقم الكتاب في السلسلة ، متبوعا بنقطة .
4) رقم الطبعة إن كانت غير الطبعة الأولى ، وبعدها نقطة ، هكذا .6th ed .
5) مكان النشر ، متبوعا بنقطتين فوقيتين ، هكذا (:) .

رابعا: أسلوب جامعة هارفارد. وبموجب هذا الأسلوب تنظم البيانات وفق الترتيب التالي[15] :

1) المؤلف ، أو المحرر ، أو الجهة المسؤولة عن إخراج الكتاب علميا ، ويكتب اسم العائلة أولا متبوعا بفاصلة ، ثم الحرف الأول من الاسم الأول متبوعا بنقطة . وإذا كان للكتاب ناشر ، فيكتب بعد اسمه (.ed) للتمييز بينه وبين المؤلف .
2) تاريخ النشر الذي يوضع بين قوسين ، وبعدهما نقطة ، هكذا (2004) .
3) عنوان الكتاب الذي يكتب بخط مائل ، أو يوضع تحته خط ، أو يكتب بخط غامق ، ويوضع بعده نقطة . ويكتب عنوان الكتاب المنشور باللغة الإنجليزية بحروف صغيرة باستثناء الحرف الأول من الكلمة الأولى من العنوان ، أو ما كان علما ، فهذه تكتب بحروف كبيرة .

15) Harvard Citation Guide." *Bibliographical references : Harvard style*" http:// www. lmu.ac.uk/, p.5.

4) اسم السلسلة – إن وجد – متبوعا بفاصلة ، ثم الرقم التسلسلي للكتاب متبوعا بنقطة .

5) رقم الطبعة إن كانت غير الطبعة الأولى ، وبعدها نقطة .

6) مكان النشر ، متبوعا بفاصلة .

7) اسم الناشر ، متبوعا بنقطة .

وفيما يلي نماذج لوصف كتاب له مؤلف واحد ، وكتاب له مؤلفان ، وكتاب له محرر ، وقد وثقت البيانات لكل منها حسب الأساليب الأربعة ؛ وذلك حتى يسهل على الباحث المقارنة بين هذه الأساليب .

أولا: ترتيب البيانات البيليوغرافية لكتاب له مؤلف واحد

APA Style: La Rue, F. (1992). *My fabulous life*. Paris : La Plume.
MLA Style: La Rue, Fifi.. *My Fabulous Life*. *Paris* : La Plume, 1992.
Turabian Style: La Rue, Fifi.. *My Fabulous Life*. Paris : La Plume, 1992.
Harvard Style: La Rue, F. (1992). *My fabulous life*. Paris, La Plume.

ثانيا: ترتيب البيانات البيليوغرافية لكتاب له مؤلفان

APA Style: Gillespie, P. & Lerner, N. (2000) . *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring*. Boston : Allyn.

MLA Style: Gillespie, Paula, **and** Neal Lerner. *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Boston : Allyn, (2000) .

Turabian Style: Gillespie, Paula, **and** Neal Lerner. *The Allyn and Bacon Guide to Peer Tutoring*. Boston : Allyn, (2000) .

Harvard Style: Gillespie, P. & Lerner, N. (2000) . *The Allyn and Bacon guide to peer tutoring*. Boston , Allyn.

ثالثا: ترتيب البيانات البيليوغرافية لكتاب له محرر

APA Style: Anklet, T. (Ed) . (1976) . *Big bruisers*. Montreal : Strange Brew Press.

MLA Style: Anklet, Teresa, ed . *Big Bruisers*. Montreal : Strange Brew Press,1976 .

Turabian Style: Anklet, Teresa, ed . *Big Bruisers*. Montreal : Strange Brew Press,1976 .

Harvard Style: Anklet, T. ed. (1976) . *Big bruisers*. Montreal, Strange Brew Press.

يبدو مما تقدم أن وصف مصادر التعلم وتنظيم البيانات المتعلقة بها قضية اجتهادية ، فلا يوجد أسلوب واحد لتنظيم تلك البيانات مطبق في جميع المعاهد والجامعات حتى داخل البلد الواحد . فالأسلوب الذي دعت إليه رابطة علماء النفس الأمريكيين لم يلق قبولا من رابطة اللغة الحديثة . ومع ذلك ، فإن هناك من ينظر نظرة إجلال لأسلوب رابطة علماء النفس الأمريكيين ، ويظن أنه بعمله هذا جاء بما لم تأت به الأوائل .

العوامل المؤثرة في وصف البيانات في قائمة المصادر

هناك أكثر من عامل يمكن أن يؤثر في الأسلوب الذي يتبع لوصف البيانات المتعلقة بمصادر التعلم ، منها : طبيعة التخصص الذي تنتمي إليه الرسالة ، أو البحث . فعلم النفس علم حديث ؛ ولهذا يعد الرجوع إلى مصادر حديثة أمرا على جانب كبير من الأهمية . ولعل هذا يفسر تقديم تاريخ نشر المصدر على عنوانه . وهذا الأمر ليس على نفس الدرجة من الأهمية في تخصصات أخرى . فالباحث الذي يرجع إلى **معجم لسان العرب** (2004) لتعريف المعنى اللغوي لمفهوم معين لا يَفْضُلُ باحثا آخر رجع إلى طبعة من **لسان العرب** ظهرت عام (1950) ، بل قد تكون النتيجة مضللة ؛ لأن التاريخ يوحي بحداثة المصادر التي رجع إليها الباحث ، بينما الواقع يدل على أن المصادر قديمة ، وأن الجديد هو تاريخ الطبعة . وإنه لمن غير المقبول أن تتقدم سنة نشر **صحيح البخاري** على الصحيح نفسه ؛ لأن هذا مؤشر على تقديم ما هو أقل أهمية على ما هو أهم منه . ولعل هذا هو الذي دعا بعض المختصين في أساليب التوثيق إلى تفضيل أسلوب **APA** في الدراسات النفسية ، وتفضيل أسلوب **MLA** في العلوم الإنسانية واللغات[16] .

16) Long Island University : "*Citation Style for Research Papers*" . – http:// www. liunet.edu/ . – p.1.

والثقافة عامل آخر يؤثر في أسلوب تنظيم البيانات ، وفي الثقافة الغربية يتقدم الاسم الأخير على الاسم الأول ؛ فلا يخاطب أي من أساتذة الجامعات – على سبيل المثال – باسمه الأول من قبل طلابه . ومن هنا كان أمرا طبيعيا اعتماد الاسم الأخير للمؤلف عند تنظيم قائمة المصادر ، وعند التوثيق . والأمر مختلف في الثقافة العربية الإسلامية ، فطه حسين عرف بهذا الاسم ، ولم يعرف بحسين طه . ومع ذلك فإن غالبية الباحثين يَقْلبون الأسماء تقليدا للأسلوب الغربي في التوثيق . وقد وقع هؤلاء في خطأ مركب ؛ فقد ظنوا أن الطريقة التي تكتب بها الأسماء قضية علمية ، وما دروا أنها قضية ثقافية . وهذا الجهل قاد إلى التقليد الذي هو عدو لدود للبحث العلمي . فعلى هؤلاء أن يعودوا إلى رشدهم ، وأن ينتهوا عما هم عليه من الإصرار على الدخول في جحر الضب الغربي . ترى لو أراد هؤلاء المقلدون أن يكتبوا حديثا للرسول ﷺ هل سيكتبون : قال عبدالله أم سيقولون قال محمد بن عبدالله ﷺ ؟ ألا يعلم هؤلاء أن القرآن الكريم ذكر محمدا ﷺ باسمه الشريف ، وخاطب زيدا رضي الله عنه باسمه كذلك .

الأسلوب المفضل لوصف البيانات في قائمة المصادر

نظرا للاختلاف الثقافي بيننا وبين الغرب ، فإن الاسم الأول يتقدم على الاسم الأخير ، إلا إذا اشتهر المؤلف بلقب أو كنية ، أو نسبة ، فإن ذلك يتقدم على الاسم الأول عند ترتيب البيانات . وأما أسماء الغربيين فترتب بالطريقة التي تناسب ثقافتهم . كما يترتب على الجانب الثقافي كتابة التاريخ الهجري ، وتقديمه على التاريخ الميلادي في قائمة المصادر . وفيما يلي بيان بأسلوب وصف البيانات المتعلقة بالكتب وتنظيمها ، مع إعطاء أمثلة على ذلك :

الكتاب الذي له مؤلف واحد : يكون المدخل الرئيس باسم المؤلف ، وترتب البيانات على النحو التالي :

1) اسم المؤلف أو من يقوم مقامه : في المصادر العربية يكتب الاسم الأول للمؤلف

متبوعا بالاسم الثاني ، فالأخير ، ولا بأس بالاكتفاء بالاسم الأول والأخير . وإذا اشتهر المؤلف بلقب أو كنية ، قدم ذلك على اسمه الأول . أما في المصادر الأجنبية فيكتب اسم العائلة ، ثم يكتب الاسم الأول ، أو الحرف الأول منه . وإذا كان للكتاب محرر ، فيكتب ما يدل على ذلك بين قوسين ، هكذا : (ed .) وذلك للتمييز بينه وبين المؤلف . ويكتب بعد اسم المؤلف نقطتان فوقيتان ، هكذا (:) .

2) عنوان الكتاب : يكتب بخط غامق ، وفي المصادر الأجنبية يكتب الحرف الأول من كل كلمة في عنوان الكتاب حرفا كبيرا . ويوضع بعده نقطة فشرطة ، هكذا (.-) .

3) اسم المترجم أو المحقق إن وجد ، ويوضع بعده نقطة فشرطة .

4) رقم الطبعة إن كانت غير الطبعة الأولى ، ويفضل أن تكتب كلمة طبعة مختصرة ، فإذا رجع الباحث للطبعة الرابعة من كتاب باللغة العربية ، وآخر باللغة الإنجليزية ، فإنه يكتب حرف (ط) متبوعا بنقطة للمصدر العربي ، فيوثقها هكذا : ط **4** ، ويكتب 4th. ed. للمصدر الأجنبي ، ويوضع بعد رقم الطبعة نقطة ، فشرطة .

5) مكان النشر : يكتفى بكتابة اسم المدينة ، إلا إذا كانت غير مشهورة ، فيكتب بعدها اسم البلد الذي تقع فيه ، ويفصل بينهما خط مائل ، مثل : ظهر البيدر/لبنان . ويوضع بعد مكان النشر نقطتان فوقيتان ، هكذا (:) .

6) اسم الناشر ، متبوعا بفاصلة .

7) تاريخ النشر : يكتب السنة التي صدر فيها الكتاب ، وإذا ذكر على الكتاب التاريخان الهجري والميلادي قدم التاريخ الهجري ، وفصل بينهما بخط مائل ، ويتبع تاريخ النشر نقطة ، إلا إذا كانت هناك بيانات أخرى ، فعندها يوضع بعده نقطة فشرطة .

8) اسم السلسلة - إن وجد - متبوعا بنقطتين فوقيتين ، ثم رقم الكتاب في السلسلة

بين قوسين ، متبوعا بنقطة ، هكذا : سلسلة علم النفس للآباء والمعلمين : رقم (12) ، ويكتب بعد ذلك نقطة ، إلا إذا كانت هناك بيانات أخرى ، فعندها يوضع بعد رقم الكتاب في السلسلة نقطة فشرطة .

9) عدد الأجزاء إن كان الكتاب يتكون من أكثر من جزء ، على أن يكتب الرقم بين قوسين ، ويلي ذلك نقطة .

وفيما يلي أمثلة على ذلك:

* ابن منظور الإفريقي ، جمال الدين محمد بن مكرم : لسان العرب . – بيروت : دار صادر ، د .ت . – (15) جزءا .
* سيد سابق : **فقه السنة** . – ط2. – بيروت : دار الكتاب العربي ، 1392هـ/1973م . – (3) أجزاء .
* سيموندز ، برسيفال : **الدروس التي تتعلمها التربية من علم النفس** . – ترجمة عبدالرحمن صالح عبدالله . – بيروت : دار الفكر ، 1971م .
* علي مدكور : **التربية وثقافة التكنولوجيا** .– القاهرة : دار الفكر العربي ، 1423هـ/2003م .
* المحاسبي ، الحارث : **العقل وفهم القرآن** . ط 3. – تحقيق حسين القوتلي . – بيروت : دار الفكر ، د . ت .
* نيكولز ، أودري وهوارد نيكولز : **تطوير المنهج** . – ترجمة سعيد سليمان . – القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر ، 1981.

* Mueller, D. : **Measuring Social Attitudes** . – New York : Teachers College/Columbia University, 1986

الكتاب الذي له مؤلفان أو ثلاثة: المدخل الرئيس باسم المؤلف الذي يظهر اسمه أولا من حيث الترتيب على صفحة الغلاف ، ويليه اسم زميله ، أو زميليه ، ثم بقية البيانات ، كما في الكتاب ذي المؤلف الواحد .

* محمد بلال الزعبي وعباس طلافحة : **النظام الإحصائي SPSS** : فهم وتحليل البيانات الإحصائية . - ط . 2. - عمان : دار وائل للنشر ، 1423هـ/2003م .

* يحيى أبو حرب وعلي الموسوي وعطا أبو جبين : **الجديد في التعلم التعاوني** . - العين : مكتبة الفلاح ، 1425هـ/2004م .

* Lorge, I. , R. Thorndike , and E. Hagon : **Lorge- Thorndike Intellegence Tests** . – Boston : Houghton Miffin, 1966.

الكتاب الذي له أكثر من ثلاثة مؤلفين: المدخل الرئيس باسم المؤلف الذي يظهر اسمه أولا على الغلاف ، متبوعا بكلمة "وآخرون" أو "وزملاؤه" إذا كان الكتاب منشورا باللغة العربية ، وعبارة "et al."[17] أو "and others" إذا كان الكتاب منشورا باللغة الإنجليزية ، فبقية البيانات .

* فيصل رفاعي وآخرون : **تطور الفكر التربوي الإسلامي** . العين/الإمارات العربية المتحدة . - مكتبة الفلاح ، 1420هـ/2000م .

* Pelican, J. et al.: **Religion and the University**.- Toronto: University of Toronto Press,1964.

فصل في كتاب له محرر : إذا كتب على كل فصل اسم من كتبه ، فالمدخل الرئيس هو اسم كاتب الفصل ، متبوعا بعنوان الفصل بين قوسين ، وبخط مائل ، ويلي ذلك البيانات المتعلقة بالكتاب ، كما في المؤلف الواحد . وتنتهي البيانات بذكر الصفحات التي يقع فيها الفصل .

* أحمد الإمام : "غرس القيم الإسلامية في مرحلة الطفولة" فصل في كتاب **المرجع في تدريس علوم الشريعة** : تحرير عبدالرحمن صالح عبدالله . - الرياض : مؤسسة الفيصل الثقافية ، 1996م . - ص (235-252) .

17) Harvard Citation Guide." **Op. cit.** . - p.4

* Dockrell, W. : "**The Contribution of Research to Knowledge and Practice**" published in Rethinking Educational Research. – edited by W. Dockrell, and D. Hamilton. – London : Hodder and Stoughton,1980. – pp. (11-20) .

الرسائل الجامعية: المدخل الرئيس باسم الباحث الذي كتب الرسالة ، وتنظم البيانات على النحو التالي :

* اسم الباحث متبوعا بنقطتين فوقيتين (:) .
* عنوان الرسالة بخط غامق ، ومتبوعا بنقطة ، فشرطة .
* بيان مستوى الرسالة "ماجستير ، أو دكتوراه" ثم ذكر اسم الجامعة التي منحت الدرجة العلمية ، على أن يفصل بين مستوى الرسالة واسم الجامعة خط مائل ، ويوضع بعدها نقطة ، فشرطة .
* تاريخ إجازة الرسالة .
* أميمة البوسعيدي : **أساليب التعلم المفضلة لدى عينة من طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة مسقط وعلاقتها بكل من الجنس والمستوى التحصيلي والتخصص الدراسي** . – رسالة ماجستير/جامعة السلطان قابوس بسلطنة عمان ، 1999م .

* Whitehead, S. : **Public and Private Men : Masculinities at Work in Education Management** . – Ph. D. Thesis/ Leeds Metropolitan University, 1996.

البحوث المنشورة في الدوريات العلمية: يكون المدخل الرئيس للبحوث المنشورة في الدوريات العلمية باسم كاتبها ، وتنظم البيانات كما يلي :

1) اسم الباحث : كما في الكتب .
2) عنوان البحث : يكتب بخط مائل بين شولتين مزدوجتين ، ثم نقطة ، فشرطة .

3) اسم الدورية : يكتب بخط غامق ، ثم نقطة ، فشرطة .

4) الجهة التي تصدر عنها : ويتبعها نقطة فشرطة .

5) رقم العدد الذي نشر فيه البحث ، ويكتب بين قوسين ، وبعده نقطة ، فشرطة .

6) تاريخ النشر ، متبوعا بنقطة فشرطة .

7) الصفحات التي يقع فيها البحث ، وتكتب بين قوسين ، وبعد ذلك نقطة .

※ محمد عبدالكريم العياصرة : "تقديرات معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في سلطنة عمان لطرق وأساليب التدريس المستخدمة لديهم" . - مجلة دراسات في **المناهج وطرق التدريس** . - تصدر عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس . - العدد (83) . - ديسمبر 2002م . . - ص (171142) .

※ Sarchs, I. : "The Qualitative and Quantitative Measurement of Development : Its Implications and Limitations"- an article published in **International Social Science Journal** . – published by Blackwell Publishers/UNESCO . – vol. (143) . - March 1995 . – pp. (1-10).

※ Borman, W. et al. : "The Role of Early Supervisory Experience in Supervisor Performance" in **Journal of Applied Psychology**, Kluwer Academic Publishers . – No. (78) . - pp. (443-449).

البحوث المقدمة للمؤتمرات والندوات العلمية: تنظم البيانات كما يلي :

1) اسم الباحث : كما في الكتب .

2) عنوان البحث : كما في الدوريات .

3) اسم المؤتمر أو الندوة : يعامل معاملة عنوان الكتاب .

4) الجهة المشرفة : ويتبعه نقطة فشرطة .

5) مكان عقد المؤتمر متبوعا بنقطتين فوقيتين (:) .

6) تاريخ عقد المؤتمر ، متبوعا بنقطة فشرطة إن تبعه أرقام الصفحات ، وبنقطة إذا كان خلاف ذلك .

7) الصفحات التي يقع فيها البحث ، إذا نشرت أعمال المؤتمر في كتاب ، وتوضع بين قوسين ، وبعدها نقطة .

* عبدالرحمن صالح عبدالله : **"منظومة القيم محرك لسلوك العاملين في المؤسسات"** . - بحث قدم في ندوة الإدارة بالقيم : اتجاه إداري حديث للأداء القيادي المتميز . - معهد الإدارة العامة بسلطنة عمان . - مسقط : (28-29) ديسمبر 2003م .

* اسحق فرحان : "التعليم العالي الخاص : التجربة الأردنية" . - **المؤتمر التربوي الثاني لجامعة السلطان قابوس : خصخصة التعليم العالي والجامعي** . - مسقط : (25-27) رجب 1421هـ/ (23-25) أكتوبر 2000م .

* Atari, A. and W. Hium "Teachers and Administrators' Awareness of and Interest in the Achievement of ISO 9000 Certification" . - **Conference on Quality: The Public Authority for Applied Education and Training**. - Kuwait University . – Kuwait . - (10-13) March 2002.

البحوث المنشورة في الكتب التي تصدر عن مراكز البحوث والمعاهد العلمية والجمعيات العلمية والمنظمات : المدخل الرئيس لهذه الأعمال هو اسم الجهة التي صدر عنها . وإذا كانت تتضمن بحوثا أو فصولا يظهر عليها أسماء كاتبيها فتوثق كما في الكتب التي لها محرر .

* عدنان بدران : "رأس المال البشري والإدارة بالجودة" فصل في كتاب **التعليم والعالم العربي : تحديات الألفية الثالثة** . - أبو ظبي : مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية . - 2000م . ص (129-164) .

* American Psychiatrist Association : **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** . – 4th.. edition . – Washington D. C.: American Psychiatrist Association, 1994.

المخطوطات: يعرف المخطوط بذكر مؤلفه ، متبوعا بسنة وفاته بين قوسين . ثم يذكر عنوان المخطوط ، فوصف موجز له ، ومن ذلك كتابة من نسخه ، ونوع الخط ، ومكان وجود المخطوط ، وعدد أوراقه . وفيما يلي مثال على ذلك :

* الحليمي ، أبو عبدالله الحسين بن الحسن (ت403هـ) : **المنهاج في شعب الإيمان** . – كتبه بخط النسخ محمد بن أحمد بن سليمان المالكي (ت 746هـ) . – مخطوط في المكتبة الوقفية بحلب . – 782 ورقة .

الموسوعات: توثق البحوث التي تحمل أسماء كاتبيها وتظهر في الموسوعات على النحو التالي :

1) اسم الباحث متبوعا بنقطتين فوقيتين (:) .
2) عنوان البحث : يكتب بخط مائل بين قوسين ، وبعده نقطة ، فشرطة . وإذا لم يذكر في الموسوعة اسم الكاتب ، فإن المدخل الرئيس هو عنوان البحث .
3) اسم الموسوعة : يكتب بخط غامق ، ويتبعه نقطة ، فشرطة .
4) محرر الموسوعة ، ويتبعه نقطة ، فشرطة .
5) مكان النشر : كما في الكتب .
6) الناشر : كما في الكتب .
7) تاريخ النشر ، متبوعا بنقطة فشرطة .
8) رقم الجزء الذي نشر فيه البحث ، ويكتب بين شولتين مزدوجتين ، هكذا : ج (3) ، وبعد ذلك نقطة ، فشرطة .
9) الصفحات التي يقع فيها البحث ، وتكتب بين قوسين ، وبعدها نقطة ، هكذا ، ص (21-32) .

* فرج عبدالقادر طه وآخرون : "النسيان" . - موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . – أشرف على تحريرها ومراجعتها فرج عبدالقادر طه . – القاهرة : دار غريب ، 2003م . – ص 842.

a. Ingersoll, G. : "Experimental Methods" an article published in **The Encyclopedia of Educational Research**. 5th. Edition . – editor in chief: H. E. Mitzel. – New York : 1982, .- vol. 2 , pp.(624-631) .

المعاجم، والأطالس: تعامل معاملة الكتب ، فيكون مدخلها الرئيس باسم المؤلف ، أو المحرر ، فاسم المعجم ، أو الأطلس ، فبيانات النشر . وإذا لم يظهر اسم المؤلف ، فإن المدخل الرئيس هو العنوان .

* منير البعلبكي : **المورد : قاموس إنجليزي – عربي** – ط **3.** بيروت : دار العلم للملايين، **1970**م .

* **Longman Dictionary of Contemporary English**. – London: Longman Group Limited, 1978, reprinted twice in 1985.

المؤلفات التي تخلو من أسماء المؤلفين: يكون المدخل الرئيس باسم الكتاب إذا لم يوجد له مؤلف ، أو شارح ، أو محقق . ثم توثق البيانات الببليوغرافية كما شرح سابقا وإلا فيكون المدخل باسم الشارح ، أو المحقق .

* أطلس العالم : **أطلس جغرافي مصور** . – بيروت : مطبعة الأرز ، **1996**م .

* **Encyclopedia of Indiana.** - New York,1993.

المطبوعات التي تصدر عن الوزارات والمؤسسات الحكومية: المدخل الرئيس باسم البلد الذي تنتمي إليه الوزارة ، أو المؤسسة ، متبوعاً باسم الوزارة أو الدائرة .

* الأردن/ وزارة التربية والتعليم : التقرير الإحصائي السنوي عن التعليم في جميع مدارس الأردن للعام الدراسي **1974**م/**1975**م .

* United States Department of Health and Human Services : **Healthy People 2010 : Understanding and Improving Health** . – Washington D. C. . – GPO, 2000..

التشريعات المتمثلة في القوانين والأنظمة والتعليمات: المدخل الرئيس باسم البلد متبوعاً بعبارة "قوانين وأنظمة وتعليمات" .

* الأردن/"قوانين ، أنظمة ، تعليمات" : قانون التربية والتعلم رقم 3 لسنة 1994م .- عمان : وزارة التربية والتعليم ، 1994م .

المقالات المنشورة في الصحف اليومية: يكتب اسم كاتب المقال أولا ثم يكتب العنوان بين شولتين مزدوجتين بخط مائل . وإذا لم يذكر اسم الكاتب فيُبْدَأ بالعنوان . ويتبع ذلك اسم الصحيفة اليومية ، وتاريخ العدد ورقمه ، ثم رقم الصفحة .

* محمود مخالي : "تعلم الإنجليزية على الطريقة الهيروغليفية" نشر في صحيفة الأهرام القاهرية في باب شباب وتعليم . – الأحد (2) جمادى الأولى 1425هـ/20 يونيو 2004م .- السنة (127) العدد (42930) .

* Lublin, J. : "*On Idle : The Unemployment Shun Much Mundate Work*". - in The Wall Street Journal . – December 5, 1980. - p. 25.

* "*Meeting the Needs of Counsellors*" . – in the **Courier Mail** . – May 5, 2001. – p. 22.

المحاضرات: يدون اسم المحاضر ، فعنوان المحاضرة ، والجهة المنظمة للمحاضرة إن ذكرت . وبعد ذلك يذكر مكان المحاضرة ، وتاريخها .

* Bradely, V. : "*Marriage*" . – Agnes Arnold Hall . – University of Houston . – March 15, 2003.

المواد العلمية المسجلة على أشرطة سمعية: يكون المدخل الرئيس باسم الجهة التي أعدت الشريط ، ثم عنوانه بخط مائل بين شولتين مزدوجتين ، فرقمه – إن وجد – ، فالمشرف على إعداده ، فتاريخ الإعداد .

* سلطنة عمان/ وزارة التربية والتعليم : **"مقرر القرآن الكريم للصف الثالث الأساسي"** . – شريط سمعي من إنتاج دائرة تقنيات التعليم بالمديرية العامة للمناهج . – 1423هـ/2002م .

* Mailer, N. : "*The Naked and the Dead*". – excerpts read by the author . – CP 1619.- 1983.

المواد العلمية المسجلة على أشرطة سمعية بصرية: تضم المواد السمعية البصرية الأفلام ، وأشرطة الفيديو . ومعظم الأفلام تسجل حاليا على أشرطة فيديو . ويدون الباحث البيانات التالية : عنوان الفيلم ، واسم المخرج ، والمكان ، وسنة الإخراج . وإذا بث الفيلم أو شريط الفيديو على الهواء من خلال إحدى القنوات الفضائية ، فلا بد من ذكر معلومات أخرى إضافة إلى ما تقدم ، مثل : اسم البرنامج الذي بث من خلاله ، ورقم الحلقة ، وتاريخ البث . ويفضل أن يبين ما إذا كان الفيلم (35) ملم أو شريط فيديو ؛ لأن ذلك يفيد القارئ إن رغب في مشاهدته[18] . وهكذا يمكن القول بأنه كلما أعطى الباحث معلومات عن الفيلم كان ذلك أكثر نفعا .

* **قصة موسى وسحرة فرعون** . – إخراج محمد عبدالله كريسته . – الكويت : شركة النظائر ، د .ت . – فيلم كرتون مسجل على شريط فيديو VHS .

* **Now Voyager** . –. Directed by I. Rapper . – New York,1942. - film : (35) mm.

* **All Work and no Play** . – London : ITV . – January21,1995. - Video : VHS.

توثيق المعلومات من قرص مدمج: إذا كانت المادة المسجلة على القرص المدمج لا تقرأ إلا من خلال جهاز الحاسوب فتسجل البيانات التالية : عنوان المادة العلمية (إن وجد) ، ثم اسم البرنامج المدمج ، فمكان الإعداد ، فالشركة التي أعدت البرنامج ، فتاريخ الإعداد . وإذا كان القرص جزءا من سلسلة فيذكر اسم السلسلة ، ورقم البرنامج فيها . ومثال ذلك :

18) **Loc. cit.**

* **القرآن والإنسان** . – قرص مضغوط . – عمان : مركز التراث لأبحاث الحاسب الآلي . - 1421هـ/2000م . - سلسلة الإعجاز العلمي في القرآن الكريم . – القرص رقم (3) .

* "*World War II*". - **Encarta** . – CD – Rom. – Seattle : Microsoft, 1999.

أما إذا كانت المادة العلمية المسجلة على قرص مدمج مأخوذة من كتاب ، أو مجلة علمية ، فتوثق بالطريقة التي سبق ذكرها للمؤلفات المنشورة . ويضاف بعد ذلك بيانات تتضمن المعلومات الأساسية عن القرص المدمج الذي سجلت عليه تلك المادة العلمية ، فيسجل العنوان ، والمكان ، والشركة التي أنتجته ، والتاريخ . ومثال ذلك : **تفسير الجلالين** . – من القرص المدمج : **القرآن الكريم** . -الإصدار (7,10) . القاهرة :- شركة حرف لتقنية المعلومات . – 2000م .

ملخصات الرسائل الجامعية: هناك قاعدة بيانات للرسائل الجامعية التي نوقشت في الجامعات الأمريكية منذ عام 1861م . وقد أضيف إليها منذ عام 1976م رسائل الدكتوراه التي نوقشت في بعض الجامعات الأوروبية . وتعرف قاعدة البيانات هذه اختصارا باسم DAI ، وهي الأحرف الأولى من الكلمات الثلاث التالية : Dissertation Abstracts International . وملخصات الرسائل موجودة على ميكروفيلم ، وفي مجلدات نسخت على أقراص مضغوطة . وتوثق البيانات الخاصة بملخصات الرسائل الجامعية كما يلي[19] :

1) اسم الباحث .
2) عنوان الرسالة .
3) تاريخ الرسالة .

19) "*Doctoral Dissertation Abstracts in Dissertation Abstracts International* . – on http:// www.colostate.edu/ p.1.

4) اسم قاعدة البيانات ، وهي : Dissertation Abstracts International

5) رقم المجلد الذي يضم الملخص ، ثم رقم الفيلم المصغر Micro Film إن رجع الباحث للملخص من خلاله .

وفيما يلي مثالان على ذلك :

* Norman, M : "*Psychological Development and Depression in Elderly Nirsing Home Residents*". – 1998.- Dissertation Abstract International . – vol. 59 (07) , 3350B . – University Microfilms No. AAG9840397.

* Temple, L : "*The Relationship Between Cognitive Construct Systems and Attitudes Towards Mental Illness*" . – 1998 . - Dissertation Abstract International . – vol. 59 10B ,. 5594.

المصادر الموجودة على قاعدة البيانات ERIC : قامت وزارة التربية الأمريكية ومعهد العلوم التربوية بإنشاء مركز متخصص يهدف إلى تسهيل الوصول للأدب التربوي من مصادره المتعددة ، وأطلق على هذا المركز اسم Resources Information Center Educational ، والحرف الأول من كل كلمة في العنوان جمعت معا لتشكل اسم قاعدة البيانات . وهي تتضمن مقالات وبحوثا منشورة في دوريات ، أو نوقشت في مؤتمرات علمية ، أو تقارير لجهات علمية ، أو غير ذلك . ويكون الوصف الببليوغرافي تبعا لنوع العمل العلمي . فالبحث يوثق كما سبق شرحه في البحوث المنشورة في الدوريات . والبحث المقدم لمؤتمر يوثق بالطريقة ذاتها التي توثق فيها أعمال المؤتمرات . ولكن يضاف لكل منها رقم البحث أو المقال في قاعدة بيانات ERIC .
وفيما يلي مثال على ذلك :

* Yasutake, D. : "*The Influence of Affect on the Achievement and Behavior of Students With Learning Disabilities*". – **Journal of Learning Disabilities** . – vol. (28) . – no. (6) . – June – July 1995. – pp. (329-335). - ERIC Identifier EJ 505149.

البحوث والمقالات العلمية الموجودة على شبكة المعلومات العالمية: هناك قواعد عامة ينبغي إدراكها فيما يتعلق بكتابة المعلومات الببليوغرافية عن المصادر الموجودة على شبكة المعلومات ، منها[20] :

1) ينبغي أن تكون المعلومات كافية ؛ بحيث تمكن القارئ من الوصول إلى موقع المعلومات بيسر وسهولة .

2) هناك عناصر مشتركة عديدة بين توثيق المصادر الموجودة على شبكة المعلومات وتوثيق المصادر المطبوعة .

3) نظرا لأن المعلومات على المواقع الموجودة على الشبكة تتحدث باستمرار ، فمن المهم ذكر تاريخ آخر تحديث للمعلومات ، وكذلك تدوين التاريخ الذي قام فيه الباحث بزيارة الموقع .

4) ينبغي مراعاة الدقة عند تدوين البيانات المتعلقة بعنوان الموقع .

5) المصادر التي طبعت أولا ثم ظهرت في مواقع على شبكة المعلومات توثق بالطريقة ذاتها التي سبق شرحها ، ولكن يضاف إلى ذلك عنوان تاريخ الدخول للموقع الذي ظهرت عليه ، فعنوانه .

وفيما يلي أمثلة على ذلك:

*** وثيقة حكومية منشورة على شبكة المعلومات :**

U.S National Park Service : " *Decorating The White House : Tips from Martha Stewart*". - Accessed March 16th. 2002 on http"//www. nps.gov./Martha Stewart.html.

*** مقالة منشورة في مجلة إلكترونية :**

20) The Ohio State University Libraries : "*Citing Net Sources : Quick Guide*" http"//www.gateway.lib.ohio-state.edu/ p.1.

Smith J. : “*Time to Go Home*”. - **Journal of Hyperactivity**(Internet). October 12, 1996. – vol.(6(. - no. (4). - pp.(122-123). accessed June 6, 1997 on http://www.lmu.ac.uk./

* مقالة من موسوعة على شبكة المعلومات :

Duiker, W. :"Ho Chi Minh". – **Encarta Online Encyclopedia** . – Microsoft . - 2004. – accessed April 24 , 2004 on http://www. Encyclopedia/.

تنظيم قائمة المصادر: تتضمن قائمة المصادر التي يثبتها الباحث في الرسالة ، أو البحث ، المصادر التي استفاد منها ، وأشار إلى ذلك في المتن ، أو الحواشي . ومن غير المرغوب فيه تضمين القائمة مصادر لم يرجع إليها ، أو إبعاد مصادر استقى منها الباحث معلومات أساسية . فكلا التصرفين غير محمود .

وبعد أن يحدد الباحث المصادر التي ستتضمنها القائمة ، وبعد أن يتأكد من توافر المعلومات الكافية عن كل مصدر ، فإنه يرتبها في قائمة المصادر . وفيما يلي بعض التوجيهات التي تساعده على تنظيمها بشكل ملائم :

1) تدون المعلومات الببليوغرافية لكل مصدر كاملة ، ومرتبة ، حسبما شرحت في الصفحات السابقة . ويراعى كتابة اسم الكتاب ، والمجلة ، والصحيفة ، والمؤتمر ، والموسوعة بخط غامق ، أما عنوان البحث ، والمقالة ، فيكتب بخط مائل ، ويوضع بين شولتين مزدوجتين .

2) ترتب المصادر العربية هجائيا حسب الاسم الأول للمؤلف ، إلا إذا اشتهر بلقب أو كنية ، فعندئذ تكون كنيته ، أو لقبه المدخل لترتيبه هجائيا . وقد يجمع أحدهما بين الكنية واللقب ، وعندها ينظر في أيهما أكثر شهرة . فالإمام أبو حامد الغزالي له كنية **"أبو حامد"** ، وله لقب **"الغزالي"** ، ولأنه اشتهر بلقبه أكثر مما اشتهر بكنيته ، فإنه يرد في القائمة في حرف الغين ، ويكتب هكذا : الغزالي ، أبو حامد محمد بن محمد .

3) ترتب المصادر الأجنبية في القائمة حسب الحروف الهجائية لاسم العائلة للمؤلف . وإذا كان للكتاب أكثر من مؤلف ، فإن المؤلف الأول هو الذي يعكس اسمه عند الترتيب ، أما بقية المشاركين في التأليف ، فيذكر الاسم الأول لكل منهم ، أو الحرف الأول منه ، متبوعا باسم العائلة[21] ، ومثال ذلك :

* Jacobsen, D., P. Eggen, and D. Kauchak : Methods for Teaching : A Skills Approach . – 4th ed. – New York : Merrill, 1993.

فالحرف الأول من الاسم الأول لكل من المشاركين في التأليف يتقدم على اسم العائلة .

4) عند ورود أكثر من مؤلِّف في حرف معين ، فإنه يراعى عند الترتيب الحرف الثاني فالثالث ، وهكذا . وإذا ما تشابهت جميع الحروف في الاسم الأول نظر في الاسم الثاني ، ومثال ذلك :

* عبدالرحمن الباني : **مدخل إلى التربية في ضوء الإسلام** .

* علال الفاسي : **دفاع عن الشريعة** .

* علي عثمان : **الإنسان عند الغزالي** .

* عمر الأشقر : **العقيدة في الله** .

* عمر فروخ : **تاريخ الفكر العربي إلى أيام ابن خلدون** .

5) "أل" التعريفية في الأسماء العربية لا تؤخذ في الحسبان عند ترتيب الأسماء ، فالزرنوجي صاحب كتاب تعليم المتعلم طريق التعلم ، يرد في حرف الزين ، لا في حرف الألف .

21) Prude University : " Using Modern Language Association Format" . -on http:/ www.owl.english.prude.edu/. - p. 9.

6) **"ابن" و "أبو" تؤخذ في الحسبان عند ترتيب الأسماء في قائمة المصادر ؛** فالأسماء التي تبدأ بهما ترد في حرف الألف ، ومثال ذلك :

* ابن جماعة : **تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم** .

* ابن خلدون : **المقدمة** .

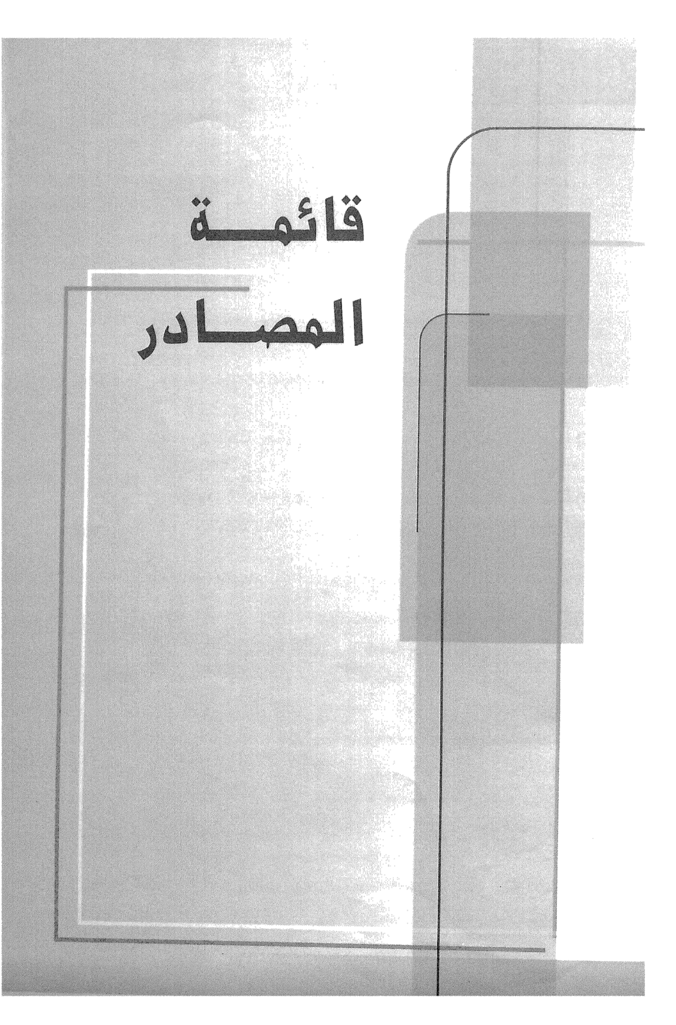
* أبو الأعلى المودودي : **المصطلحات الأربعة في القرآن الكريم** .

7) **في المؤلفات العربية والأجنبية التي لا يذكر أسماء مؤلفيها يحل عنوان الكتاب محل اسم المؤلف ، ويتم ترتيب الكتاب في القائمة بناء على ذلك .**

8) **عند تكرار المصادر للمؤلف الواحد ، فإنها ترتب هجائيا حسب عناوينها ،** ويذكر اسم المؤلف عند ذكر الكتاب الأول ، ويوضع خط أمام كل كتاب من الكتب الأخرى مقداره خمس فراغات ، هكذا (ـــــــــ) ، ومثال ذلك :

* محمد فاضل الجمالي : تربية الإنسان الجديد . ـ تونس : الشركة التونسية للتوزيع ، 1967.

* ـــــــــ : **نحو توحيد الفكر التربوي في العـــالم الإســـلامي** . - ط 2 . - : الدار التونسية للتوزيع ، 1978.



قائمة المصادر

المصادر

أولا: الكتب والبحوث المنشورة باللغة العربية

1) ابن قتيبة ، أبو عبدالله بن مسلم : **أدب الكاتب** . - تحقيق محمد الدالي . بيروت : مؤسسة الرسالة ، 1406هـ/1986م .

2) ابن منظور ، جمال الدين محمد بن مكرم : **لسان العرب** . - بيروت : دار صادر ، (د .ت .) . - (15) جزءا .

3) ابن هشام ، جمال الدين بن يوسف بن عبدالله : **أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك** . - تحقيق هادي حسن حمودي . - بيروت : دار الكتاب العربي ، 1412هـ/1991م .

4) أحمد رضا : **معجم متن اللغة** . - بيروت : دار مكتبة الحياة ، 1379م/1960.

5) أحمد الرفاعي : **مناهج البحث العلمي : تطبيقات إدارية واقتصادية** . - عمان : دار وائل للطباعة والنشر ، 1998م .

6) أحمد عودة : **القياس والتقويم في العملية التدريسية** . - إربد : دار الأمل ، 1999م .

7) أحمد عودة وفتحي ملكاوي : **أساسيات البحث التربوي** .

8) بشير راشد الرشيدي : **مناهج البحث التربوي** . - الكويت : دار الكتاب الحديث ، 2000م .

9) بيكفورد ، ل .: **الدليل إلى كتابة البحوث الجامعية ورسائل الماجستير والدكتوراه** . - ترجمة عبدالوهاب أبو سليمان . - جدة : دار الشروق ، 1401هـ/ 1981م .

10) ثريا ملحس : **منهج البحوث العلمية للطلاب الجامعيين** . - دار الكتاب اللبناني ، 1960م .

11) حسن عباس : **النحو الوافي** . - ط 3. - القاهرة : دار المعارف ، 1974م . - (4) أجزاء .

12) حسن منسي : **مناهج البحث التربوي** . - اربد : دار الكندي للنشر والتوزيع ، 1420هـ/1999م .

13) خالدية البياع : **الهمزة في اللغة العربية** . - بيروت : مكتبة الهلال ، 1995م .

14) خليل الخليلي ونور الدين عثمان : **التوثيق في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية** . - اربد/الأردن : دار ومكتبة الكتاني ،1990م .

15) ذوقان عبيدات وسهيلة أبو السميد : **البحث العلمي** . – عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، 1423هـ/2002م .

16) رشدي طعيمة : **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** . – القاهرة : دار الفكر العربي ، 1987م .

17) صبحي أبو جلالة : **اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة** . – العين : مكتبة الفلاح ، 1420هـ/1999م .

18) صالح العساف : **دليل الباحث في العلوم السلوكية** . – الرياض : د .ن . 1406هـ/1985.

19) عبدالرحمن صالح عبدالله : **بين الهوى والموضوعية في البحوث والترقيات العلمية** . – عمان : مكتبة البشائر ، 1409هـ/1989م .

20) عبدالرحمن عدس : **أساسيات البحث التربوي** . – عمان : دار الفرقان ،1418هـ/1997م .

21) عبدالرحمن عميرة : **أضواء على البحث والمصادر** . – ط . 2. – مكة المكرمة : عكاظ للطباعة والنشر ، 1401هـ/1981م .

22) عبدالسلام هارون : **قواعد الإملاء** . – ط 3. – القاهرة : مكتبة الخانجي ، 1396هـ/1976.

23) عبد السلام هارون : **تحقيق النصوص ونشرها** . – ط 4. – القاهرة : مكتبة الخانجي ، 1977م .

24) عبدالعليم إبراهيم : **الإملاء والترقيم في الكتابة العربية** . – القاهرة : مكتبة غريب ، (د .ت .) .

25) عبدالفتاح خضر : **أزمة البحث في العالم العربي** . – ط . 5. – الرياض : معهد الإدارة العامة ، 1401هـ/1981م .

26) عبدالله عبدالرحمن الكندري ومحمد أحمد عبدالدايم : **مدخل إلى مناهج البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية** . – الكويت : مكتبة الفلاح ، 1420هـ/1999م .

27) عواطف عبدالرحمن ونادیا سالم وليلى عبدالمجيد : **تحليل المضمون** . القاهرة : مطابع أسامة ، 1983م .

28) فاروق السامرائي : **المنهج الحديث للبحث في العلوم الإنسانية** – عمان : دار الفرقان ،1417هـ/1996.

29) فان دالين ، ديوبولد : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** . – ترجمة محمد نوفل وسلمان الشيخ وطلعت غبريال . – القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1990م .

30) فريد الأنصاري : **أبجديات البحث في العلوم الشرعية : محاولة في التأصيل التربوي** . – المنصورة : دار الكلمة للنشر والتوزيع ، 1423هـ/2002م .

31) فريد نجار وآخرون : **قاموس التربية وعلم النفس التربوي** . - بيروت : الجامعة الأمريكية ، 1960م .

32) محمد زياد حمدان : **البحث العلمي في التربية والآداب والعلوم** . - عمان : دار التربية الحديثة ، 1421هـ/2001م .

33) محمد زيان عمر : **البحث العلمي : مناهجه وتقنياته** . - ط . 5. - جدة : دار الشروق ، 1987م .

34) محمد عبد الحميد : **تحليل المحتوى في بحوث الإعلام** . - جدة : دار الشروق ، 1404هـ/1983م .

35) محمد سليم : **معلم الإملاء الحديث** . - القاهرة : مكتبة القرآن ، 1987م .

36) محمد عيد : **النحو المصفى** . - القاهرة : مكتبة الشباب ، 1994م .

37) محمد محمد الهادي : **أساليب إعداد وتوثيق البحوث العلمية** . - القاهرة : المكتبة الأكاديمية ، 1995م .

38) مصطفى الغلاييني : **جامع دروس العربية** . - ط . (36) . - صيدا : المكتبة العصرية ، 1999م . - (3) أجزاء .

39) مهدي فضل الله : **أصول كتابة البحث وقواعد التحقيق** . - ط 3. بيروت : دار الطليعة ، 2003م .

40) نخلة وهبة : **كي لا يتحول البحث التربوي إلى مهزلة** . - بيروت : شركة المطبوعات لتوزيع والنشر ، 1998م .

41) نعيم عطية : **التقييم التربوي الهادف** . - بيروت : دار الكتاب اللبناني 1970م .

42) وهبة الزحيلي : **التفسير المنير** . - بيروت ودمشق : دار الفكر ودار الفكر المعاصر ، 1411هـ/1991م . (32) جزءا .

43) ياسر سلامة : **الإملاء العربي : قواعد وتطبيقات** . - عمان : مركز الكتاب الأكاديمي ، 2000م .

ثانياً: الكتب والبحوث المنشورة باللغة الإنجليزية

1) Anderson, J , B. Durston, and M. Poole: **Thesis and Assignment Writing**. - New York: John Wiely,1979.
2) Berry, R.: **How To Write A Research Paper** . - Oxford: Pergamon Pressm, 1969.
3) Bott, P.: **Testing and Assessment in Occupational and Technical Education** . - Boston: Allyn and Bacon, 1996.
4) Dyer, J.: **Understanding and Evaluating Educational Research**.- Ontario: Addison - Wesley Publishing Company, 1979.
5) Dym: **Subject and Information Analysis**, New York and Basel: Marcel and Dekker,1985.
6) Ingersoll, G.: "Experimental Methods" an article published in the **Encyclopedia of Educational Research**, 5th ed.- editor in Chief: H. E. Mitzel . - New York, 1982. vol. 2. PP.(624-631).
7) Karweit, N: "Survey Research Methods" an article published in the **Encyclopedia of Educational Research**, op. cit. vol. (4.) - PP.(1834-1841).
8) Lester, J.: **Writing Research Papers** . - Glenview: Foresman and Company, 1967.
9) Medlay, D.: "Systematic Observation" an article published in the **Encyclopedia of Educational Research, op. cit.** vol. (4.) - PP.(1841-1851).
10) Moore, N: **How To Do Research** . - London: The Library Association, 1983.
11) Nettles, M. and A. Nettles, (Editors): **Equity and Excellence in Educational Testing and Assessment** . - London: Kluwer Academic Publishers,1995.
12) Turabian, K.: **A Manual for Writers of Term Papers, Theses, and Dissertations**. - 5th edition. Revised and expanded by B. Honigsblum . - Chicago: The University of Chicago Press, 1987.
13) Tibawi, A.: **Second Criticque of English Speaking Orientalists and Their Approach to Islam and Arabs**. -
14) Wiersma, W. and S. Jurs,: **Educational Measurment and Testing**.- Boston: Allyn and Bacon, 1985.

ثالثاً: البحوث والملخصات

المنشورة على شبكة المعلومات العالمية

1) American Educational Research Association (AERA) : "*Ethical Standards of AERA*" . - accessed January 4, 2004 on. http:// www.aera.net/ last updated in 2000.

2) Armagh Observatory: "*Code of Good Practice for Scholarly and Scientific Research*". - accessed January 13,2004 on http:// www. star.arm.ac.uk/ 2000.

3) -------: "*Definition of Scientific Misconduct*". - accessed January 5, 2004 on http:// www.star.arm.ac.uk/ 2000.

4) Bangert-Drowns, R. and L. Runder,.: "*Meta-Analysis in Educational Research*" . - EEIC Digests . - ED 339748. accessed January 24, 2003 on http:// www. searcheric.org/ digests/ , 1991.

5) Brock University - Student Development Centre: "*How to Write a Thesis Statement*". - accessed April 14, 2004 http://www.brocku.ca/ last updated July 23, 2003.

6) Bundy, A. et al.: "*The Researchers Bible*". - accessed March 14, 2004 on http://www. student. city.ac.uk/ last updated July 1989.

7) Central Oueensland University: "*What Is A Literature Review*". - accessed February 14, 2004 on http://www.library.cqu.edu.au/ 2000.

8) Childs, R.: "*Constructing Classroom Achievement Tests*" . - EEIC Digests . - ED 315426. accessed May15, 2004 on http:/ / www. ericfacility.net/ . - 1989.

9) "*Content Analysis*". - accessed September 21,200 on http:// www.writing.colostate.edu/references/ research/

10) Davey, L: "*The Application of Case Study Evaluations*". - EEIC Digests . - ED 338706.- accessed September 8, 2003 on http://www. searcheric.org/ digests/ , 1991.

11) "*Definition of hypothesis*" accessed January 7, 2004 on http:// www.neuro-lab.jsc.nasa.gov/

12) "*Definition of Scientific Research*". - accessed January 7, 2004 on http:// www. fmarion.edu/

13) "*Definition of Scientific Misconduct*" http:// www.bioeng. Berkeley.edu/ 2000.

14) Durham University, Applied Psychology Home Page: "*Item Analysis*". - accessed May 15, 2004 on http://www.psynts.dur.ac.uk/

15) Fridah, M.: "*Sampling in Research*" accessed May 18, 2004 on http://www.torchim.human. cornell.edu/ last updated June1st,2004.
16) Gribbons, B and J. Herman: "*True and Quasi - Experimental Design*" **EEIC Digests**. - ED 421483 . - accessed September 10th 2003 on http:// www. searcheric. org/ digests/ 1997.
17) Harvard Citation Guide.". - "*Bibliographical References: Harvard style*" accessed April 1, 2004 on http:// www. lmu.ac.uk/ June 1998.
18) Humboldt State University Library: "*General Criteria for Evaluating Information Resources*". - accessed January 5, 2004 on http://www.library.humboldt.edu/infoservices/ . - last updated July 17, 2000.
19) Indiana University, Bloomington - Writing Tutorial Services: "*How to Write a Thesis Statement*" accessed March 2, 2004 on http://www.indiana.edu/ . - last updated April 17,1998.
20) Ithaca College Library: "*Turabian Samples for A Bibliography*". - accesses March 26, 2004 on http:// www.ithaca.edu/ last updated May 1, 2003.
21) Jentoft, S.: "*Fisheries Co- Management and the Case Study Method*" . - a paper presented at The International Workshop on Fisheries Co-Management, (23-28) August 1999, Penang, Malaysia. accessed January 1o, 2004 on http:// www.co-management.org/
22) Kehoe, J.: "*Writing Multiple-Choice Test Items*" accessed May 15, 2004 on http://www. pareonline.net/ 2004.
23) --------: "*Basic Item Analysis for Multiple-Choice Tests*". - EEIC Digests . - ED 398237 . - accessed May 15,2004 on http:// www. ericfacility.net/ 1995.
24) Kieft: "*Guide to Reference Sources*" accessed July 28, 2004 on http://www.haveford.edu/
25) LeCompte, M: "*Review of Educational Research*". - accessed January 3, 2004 on http:// www.aera.net/ 2003.
26) Levine, S.: "*Writing and Presenting Your Thesis or Dissertation*" accessed January 3, 2004 on http://www.learnerassociates.net/ .- last updated January 1, 2004.
27) "*The Likert Scale-Measurement of Attitudes*" accessed June 10, 2004 on http://www.cultsock.ndirect.co.uk/ last updated June 21, 2003.
28) Long Island University: "*Citation Style for Research Papers*" accessed June 26, 2004 on http:// www.liunet.edu/
29) The National Center for Fair and Open Testing: "*Criterion- and Standards-Referenced Tests*". - accessed May 18,2004 on http:// www. fairtest.org/
30) National University of Singapore: "*Structured Research to Presenting Ph. D. Theses*". - accessed March 14, 2004 on http:// www.ee.nus.edu.sg/.
31) North Central Regional Educational Laboratory: "*Standardized Tests*" . - accessed May 17, 2004 on http://www.ncrel.org/

32) Northern Arizona University: "*Lesson: Research Problems and Literature Review*". - accessed February 14, 2004 on http://www. jan.ucc.nau.edu/ . - 1997.

33) The Ohio State University Libraries: "*Citing Net Sources: Quick Guide*". - accessed June 21, 2004 on http"//www . gateway. Lib . ohio-state.edu/. - last updated August 20, 2001.

34) Prude University: " *Using Modern Language Association Format*" . - accessed June 21, 2004 on http:// www.owl.english.prude.edu/. - Copyright 1995-2004.

35) Ratcliff, D.: "*Qualitative Research Methods*". - accessed September 9, 2003 on http://www. don. ratcliff.net/ last updated 2002.

36) The University of California: "*Critical Evaluation of Resources*". - accessed January 5, 2004 on http://www. lib. berkeley.edu/ Teaching Lib/. - last updated September 26, 2003.

37) "*The Relationship Between the Research Questions, Hypotheses, Specific Aims, and Long- Term Goals of the Project*" . - accessed February 16, 2004 on http:// www.theresearchassistant.com/

38) Runder, L. , W. Schafer and D. William: "*How to Write a Scholarly Research Report*" EEIC Digests. - ED 435712. - accessed January 3, 2004 on http://www. searcheric.org/ digests/ . - 1999.

39) --------: "*Reliability*" EEIC Digests . - ED458213, accessed June 1,2004 on http:// www. serarcheric.org/ 2001.

40) "*Sampling*" accessed May 18, 2004 on http://www. faculty.ncwc. edu/ . - last updated January 6, 2004.

41) **Sampling and Surveying Handbook,**: "Chapter 5: *The Questionnaire*" accessed May 15,2004 on http://www.css.edu/

42) "*Scales and Indexes*" accessed June 6,2004 on http://www. faculty.ncwc.edu/ . - last updated January 6, 2004.

43) Schostak J. et al. "*An Introduction to Qualitative Research*" accessed September 9, 2003 on http //www.uea.uk/ 2003.

44) Smith, R.: "*Getting Started: Defining a Research Problem*" accessed March 7, 2004 on http://www.sarasota.usf.edu/ last updated May 2, 2002.

45) "*So You Want to Use a Likert Scale*" accessed June 12, 2004 on http://www.icbl.hw.ac.uk last updated : March 25,1999.

46) Soy, S.: "*The Case Study as a Research Method*". - accessed July 10, 2003 on http://www utexas.edu/ last updated November1, 1998.

47) Stemler, S. "*An Introduction to Content Analysis*" EEIC Digests . ED 458218.- accessed September 8, 2003 on http//www. searcheric. org/ digests/, 2001

48) Taylor, D. and M. Procter,: "*The Literature Review: A Few Tips on Conducting It*". - accessed January 4, 2004 on http://www. utoronto.ca/ last updated September 14, 2003.
49) Tham, M.: "*Writing Research Theses or Dissertations*". - accessed March 23, 2004 on http:// www. lorien. ncl.ac.uk/ last updated May, 2001.
50) Torchim, W.: "*Non-probability Sampling*" accessed May 18,2004 on http://www.torchim . human.cornell.edu/ . Last updated 29 June, 2000.
51) -------.: " *Reliability and Validity*" accessed May 18,2004 on http://www.torchim . human.cornell.edu/
52) University of Auckland.: "*Thesis Literature Reviews*" . - accessed February 14, 2004 on http:// www.slc.auckland.ac.nz/ ,2001. - last updated April, 2004.
53) University of Michigan Libraries: "*Plagiarism*" Ann Arbor, MI 48109 , http://. - accessed January 10, 2004 on www.lib.umich.edu/ 1995.
54) Viadero, D.: " *Panel Defines Science of Educational Research*" in **Education Week on The Web** . - The American Educations Online Newspaper Record . - accessed January 5, 2004 on - http:// www. edweek.org/ 2001.
55) Walker, R.: "*Case Study, Case Records and Multimedia*" Center for Applied Research in Education, University of East Anglia. -. Accessed October 10, 2003 on http:// www.uea.ac.uk/ an earlier version of this paper was given at the British Educational Research Association Annual Conference held at Cardiff, 2003.
56) Webster University: "*Writing a Thesis Statement*" . - accessed March 2, 2004 on http://. - www. webster.edu/
57) World Bank: "*Evaluation Designs*" . - accessed September 15, 2003 on http//www.worldbank.org/ September 12, 2002.
58) Wudka, J.: "*The Scientific Method*"- accessed January 7, 2004 on http:// www. phyun5. ucr. edu/ 1998.

رابعاً الأقراص المدمجة

1) مصحف النشر المكتبي ، الإصدار الثالث ، بيروت: شركة العريس ، 1420هـ 2000م .
2) المكتبة الألفية للسنة النبوية ، الإصدار 1,5 ، : مركز التراث للحاسب الآلي ، 1420هـ/2000م .
3) موسوعة الحديث الشريف ، شركة صخر ، الإصدار الأول (1991-1966م) .

تم بعون الله تعالى وتوفيقه
فالحمد لله أولا وآخرا



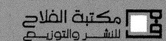
الدكتور عبد الرحمن صالح عبد الله

- أردني الجنسية ، ولد في فلسطين، ودرس المرحلة الابتدائية والإعدادية والثانوية في مدارس الضفة الغربية.
- حصل على البكالوريوس من الجامعة الأمريكية في بيروت، والماجستير من كلية المعلمين بجامعة كولومبيا في نيويورك، والدكتوراه من جامعة أدنبرة في بريطانيا.
- درّس في كليات التربية في الجامعات التالية: جامعة أم القرى، جامعة اليرموك، الجامعة الأردنية، جامعة السلطان قابوس، وكان أستاذاً زائراً في الجامعة الإسلامية العالمية في ماليزيا ، وجامعة القرآن الكريم بالسودان.
- عمل مستشاراً لمناهج التربية الإسلامية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.
- عضو الهيئة التدريسية بجامعة عمّان العربية للدراسات العليا منذ بدء العام الدراسي ٢٠٠٤ / ٢٠٠٥م.

نشرت له عشرات الكتب والبحوث التربوية، ومن الكتب التي نشرت له:

- تاريخ التعليم في مكة المكرمة.
- المناهج الدراسية : رؤية إسلامية .
- دراسات في الفكر التربوي الإسلامي /جزءان.
- الأهداف السلوكية في التربية الإسلامية : صياغتها وتقويمها.
- التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين.





دولة الكويت: هاتف 2641985 فاكس 2647784 965+ ص.ب 4848 الصفاة - الرمز البريدي 13049
دولة الإمارات العربية المتحدة: هاتف 7662189 فاكس 7657901 3 971+ العين - ص.ب 16431

تصميم الغلاف AYYOUB Designers

المطابع المركزية
عمان - الأردن